ZUR PÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG VERHALTENSGESTÖRTER UND LERNBEHINDERTER KINDER AUF DER GRUNDLAGE DER PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS IN WALDORF-SONDERSCHULEINRICHTUNGEN

vorgelegt von

INGO WINDECK

als

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) vom Promotionsausschuß
der Abteilungen 12–16 der Universität Dortmund
für das Fach **Verhaltensgestörtenpädagogik**
(Abteilung 13: Sondererziehung und Rehabilitation) angenommen.

Dortmund 1983

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0004

ZUR PÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG VERHALTENSGESTÖRTER UND LERNBEHINDERTER KINDER AUF DER GRUNDLAGE DER PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS IN WALDORF-SONDERSCHULEINRICHTUNGEN

vorgelegt von

INGO WINDECK

als

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) vom Promotionsausschuß
der Abteilungen 12–16 der Universität Dortmund
für das Fach **Verhaltensgestörtenpädagogik**
(Abteilung 13: Sondererziehung und Rehabilitation) angenommen.

Dortmund 1983

1. Gutachter: Prof. Dr. R.-H. Benkmann

2. Gutachter: Prof. Dr. A. Reinartz

Tag der mündlichen Prüfung: 13. April 1983

UNIV. LEIDEN BIBL.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

		Seite
I.	EINLEITUNG	
	1. Biographisches: Rudolf Steiner - Leben und Lebenswerk	1
	2. Aufgabe und Methode der vorliegenden Arbeit	9
II.	UNTERSUCHUNG UND ABKLÄRUNG DER BINNENSTRUKTUR DER ANTHROPOSOPHISCHEN PÄDAGOGIK: PÄDAGOGISCHE STANDORTBESTIMMUNG DER FÖRDERUNG VERHALTENS- UND LERNGESTÖRTER KINDER IN DER ANTHROPOSOPHISCHEN PÄDAGOGIK	14
	a) Die Waldorfpädagogik und die Waldorfschulen	14
	b) Die anthroposophische Heilpädagogik und deren Einrichtungen für "Seelenpflege-bedürftige Kinder"	16
	c) Die Pädagogik Steiners und die Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder	19
III.	ERKENNTNISTHEORETISCHER TEIL: ÜBER DIE ANTHROPOSOPHISCHE ERKENNTNISTHEORIE UND -METHODE UND DIE ANWENDUNG AUF DIE PÄDAGOGIK	
	1. Vom anthroposophischen Erkenntnisweg und seinen Grundlagen	25
	2. Anthroposophie und das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik ("Erziehungskunst") Steiners	38

Seite

3. Diskussion und Klärung: Ist die anthroposophische Pädagogik einer erziehungswissenschaftlichen Untersuchung zugänglich? 44

a) Der Eigencharakter Steiners Erkenntnisbegriffs im Unterschied zum herkömmlichen Wissens- und Wissenschaftsverständnis 44

b) Die Grundlage der anthroposophischen Pädagogik: "Die "geisteswissenschaftliche" Menschenkunde Steiners 46

c) Anthroposophische Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Pädagogik - Die Verständigungsebene 47

IV. BEHINDERUNGSTHEORETISCHER TEIL: URSACHEN VON VERHALTENS- UND LERNSTÖRUNGEN AUS DER SICHT DER ANTHROPOSOPHISCHEN MENSCHENKUNDE UND PÄDAGOGIK 51

1. Die Rolle der Vererbung 51

2. Die Bedeutung der Umwelt 57

3. Der organische Aspekt 65

4. Zusammenfassung und Diskussion 75

V. SCHULORGANISATORISCHER TEIL: ZUR FRAGE DER SCHULISCHEN ORGANISATIONSFORM VON UNTERRICHT UND ERZIEHUNG VERHALTENS- UND LERNGESTÖRTER KINDER 79

1. Äußere Organisationsform: angegliederter Förderklassenbereich (Sonderschulzug) oder Waldorf-Sonderschule 79

Seite

2. Innere Organisationsform: Zur Frage der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler, dargestellt am Beispiel der Wuppertaler Christian-Morgenschern-Schule 90

3. Besondere Fragestellungen im Detail: 114

3.1 Verfahren der Aufnahme in eine Waldorf-Sonderschuleinrichtung 114

3.2 Schulabschlüsse 120

3.3 Elternbeiträge ("Schulgeld") 126

3.4 Schülerpopulation (soziale Struktur) 132

3.5 Zur Frage der Lehrerausbildung für Waldorf-Sonderschuleinrichtungen 136

4. ANHANG:
Dokumentarischer Teil 140

Anlage 1: Genehmigungsurkunde des Kultusministers für die gemeinsame Unterrichtung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler an der Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule 141

Anlage 2: Aufnahme - Protokollbogen 144

Anlage 3: Stundenplan-Beispiel einer Klasse 7 147

Anlage 4: Information über die Mitgliedschaft im Förderverein der Christian-Morgenstern-Schule 148

VI. PRAKTISCHER TEIL:

1. Vorbemerkung: Steiners Begriff der "Erziehungskunst" und der Dialog über praktische Elemente seiner Pädagogik mit der Erziehungswissenschaft. 151

Seite

2. Das didaktisch-methodische Prinzip des Epochenunterrichts und seine Bedeutung für den Unterricht mit verhaltens- und lerngestörten Kindern 156

Diskussion 166

3. Erziehung als didaktisch-inhaltliche Bestimmung des Unterrichts (Erziehung als didaktische Kategorie) 171

Diskussion 177

4. Das Prinzip der Rhythmisierung 180

Diskussion 190

5. Der künstlerische und handwerkliche Bereich in der Waldorfpädagogik und die besondere Bedeutung für verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler in Waldorf-Sonderschulen 195

I. Musisch-künstlerischer Bereich

a) Musik 196

b) Kunsterziehung 197

c) Eurythmie 201

II. Praktisch-handwerklicher Bereich 208

Diskussion 210

VII. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSS 220

LITERATURVERZEICHNIS 226

LEBENSLAUF

I. E I N L E I T U N G

I.1 Biographisches: Rudolf Steiner - Leben und Lebenswerk

Rudolf Steiner wurde am 27. Februar 1861 in Kraljevec an der österreichisch-ungarischen Grenze als Sohn eines Beamten der österreichischen Südbahn geboren.
Nach Kinder- und Jugendjahren in Pottschach (Steiermark) und Neudörfl (Burgenland) und dem Besuch der Realschule in Wiener-Neustadt legt Steiner 1879 die Reifeprüfung "mit Auszeichnung" ab. Im selben Jahr schreibt er sich an der Technischen Hochschule in Wien als Student der Mathematik, Biologie, Chemie und Physik ein, beschäftigt sich aber auch - außer mit Kant, dessen Schriften er bereits in seiner Schülerzeit gelesen hatte - mit der Philosophie des deutschen Idealismus (Fichte, Hegel, Schelling).

Die auf das Materielle ausgerichteten Naturwissenschaften einerseits und andererseits die bereits auf Platon zurückgehenden Lehren des Idealismus, die die sinnliche Wirklichkeit als Erscheinung eines Übersinnlichen bestimmen, sind prägend für die geistige Auseinandersetzung Steiners in dieser Zeit.[1)]
Entscheidend ist außerdem, daß er durch seine Freizeitstudien in Optik, Botanik und Anatomie auf das Werk Goethes als Naturforscher stößt. In Goethes "Urpflanze" sieht Steiner die Verbindung zwischen dem Sinnlich-Erfaßbaren und dem Geistig-Anschaubaren.
Auf Empfehlung des Germanistik-Professors K.J.Schröers, dessen Vorlesungen er besucht, wird Steiner 1883 mit der Herausgabe der "Naturwissenschaftlichen Schriften Goethes" in "Kürschners Nationalliteratur" beauftragt.

- - - - - -

1) Vgl. Steiner, R.: Mein Lebensgang (1925), Stuttgart 1967, III. Kapitel

1886 erscheint Steiners Schrift "Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung" als "Zugabe" zu den bei Kürschner herausgegebenen naturwissenschaftlichen Schriften Goethes.
1890 siedelt Steiner nach Weimar über, um an der Weimarer Goethe-Ausgabe (sog. "Sophien-Ausgabe") mitzuwirken.
Mit dem Umzug von Wien nach Weimar endet auch Steiners sechsjährige Hauslehrertätigkeit, unter anderem an einem etwa zehnjährigen "hydrozephalen" Jungen, der, "als ich ins Haus kam, sich kaum die allerersten Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens erworben (hatte). Er galt als abnormal in seiner körperlichen und seelischen Entwicklung in einem so hohen Grade, daß man in der Familie an seiner Bildungsfähigkeit zweifelte. Sein Denken war langsam und träge. Selbst geringe geistige Anstrengung bewirkte Kopfschmerz, Herabstimmung der Lebenstätigkeit, Blaßwerden, besorgniserregendes seelisches Verhalten ... Ich wurde gewahr, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden müssen, die in wirklicher Menschen-Erkenntnis ihre Grundlage hat. Ein ökonomisches Prinzip hatte ich sorgfältig durchzuführen. Ich mußte mich oft für eine halbe Unterrichtsstunde zwei Stunden lang vorbereiten, um den Unterrichtsstoff so zu gestalten, daß ich dann in der geringsten Zeit und mit möglichst wenig Anspannung der geistigen und körperlichen Kräfte ein Höchstmaß der Leistungsfähigkeit des Knaben erreichen konnte. Die Reihenfolge der Unterrichtsfächer mußte sorgfältig erwogen, die ganze Tageseinteilung sachgemäß bestimmt werden."[1)]
Rückblickend schreibt Steiner über seinen Unterricht mit diesem Jungen: "Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine reiche Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichem im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch."[2)]

---

1) Steiner, R.: a.a.O., VI. Kapitel (S.73, 74)
2) ders.: ebenda

1891 promoviert Steiner in Rostock bei Prof. H.v.Stein zum Doktor der Philosophie (Dissertation: "Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichtes Wissenschaftslehre").[1)]
1893 erscheint Steiners philosophisches Hauptwerk "Philosophie der Freiheit", worin dargelegt wird, daß der Mensch durch aktive, von der Sinneswahrnehmung losgelöste Denkkräfte in eine ideell-geistige Welt vorzudringen vermag. Erst durch solchermaßen "aktives Denken", zu dem der Mensch kraft seines Wollens fähig sei und in dem er seine Freiheit erfahre, ergänze sich die Sinneswelt zur Ganzheit der Wirklichkeit.

Kontakte mit der Arbeiterschaft erhält Steiner - mittlerweile nach Berlin übergesiedelt - vor allem durch seine Tätigkeit als Lehrer an der von Liebknecht d.Ä. gegründeten "Arbeiterbildungsschule", wo er im Rahmen der Erwachsenenbildung "Redekurse" und Vorträge über Geschichte und europäische Literatur hält (1899 - 1904).
Am 17. Juni 1900 hält er in einem Berliner Zirkus vor 7000 Druckern und Setzern die Festrede zum 500jährigen Gutenberg-Jubiläum.
In die Jahre 1902 bis 1909 fällt die erste Entwicklungsphase der Anthroposophie. In dieser Zeit entstehen die grundlegenden Werke wie: "Theosophie" (Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung), Berlin 1904; "Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?", Berlin 1904 und "Die Geheimwissenschaft im Umriß" (erschienen Leipzig 1910).
In diesen Schriften stellt Steiner die Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der von ihm später so bezeichneten anthroposophisch-orientierten "Geisteswissenschaft" dar, wobei er die in einer "unmittelbaren Geistanschauung" geoffenbarte "übersinnliche Welt" mit der gleichen Exaktheit zu beschreiben versucht, wie dies die Naturwissen-

- - - - -

1) Später von Steiner unter dem Titel "Wahrheit und Wissenschaft" neu herausgegeben.

schaften in der "äußeren" Welt des Sinnlich-Wahrnehmbaren tun.[1)]

Steiner, der als Goethe-Forscher und Doktor der Philosophie bis dahin einen guten wissenschaftlichen Ruf genießt, ist sich durchaus der zu erwartenden Kritik und Zurückweisung durch die etablierten Wissenschaften bewußt.

Für ihn ist das Geistige als Wirkprinzip der äußeren Erscheinungen aber nicht nur eine philosophische Idee mit einer langen geistesgeschichtlichen Tradition, sondern eine wissenschaftlich nachweisbare Realität, zu deren Erfassung - gemäß dem erkenntnistheoretischen Leitsatz, daß Gleiches nur von Gleichem erkannt werden könne - der Mensch vorhandene höhere, geistige Erkenntnisorgane in sich ausbilden müsse.[2)] Diese Erweiterung des Bewußtseins sei möglich, da jeder Mensch dieser geistigen Welt angehöre und wesensmäßig in diese hineinrage.

Von Bedeutung für die Pädagogik ist diese Geistesforschung insofern, als sich auf diese Weise menschenkundliche Erkenntnisse ergeben, die Steiner im einzelnen genau beschreibt und die er später für seine Pädagogik nutzbar macht.

1907 hält er seinen ersten öffentlichen pädagogischen Vortrag "Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft". Doch sollte es erst des sozialen Impulses bedürfen, bis 1919 die erste Freie Waldorfschule gegründet wird und die eigentliche anthroposophische Pädagogik ihren Anfang nimmt.

Derweil geht die anthroposophische Bewegung weiter: Nach dem längst fälligen Bruch mit der (von Helena P. Blavatsky, Annie Besant und H.S. Olcott geleiteten) "Theosophischen Gesellschaft", die sich auf okkulte Überlieferungen beschränkte und der Steiner nur deshalb angehörte, weil ihm ein anderes Forum für seinen neuentwickelten Erkenntnisansatz zunächst verwehrt

— — — — — —

1) Vgl. das Kapitel über die anthroposophische Erkenntnistheorie und -methode in dieser Arbeit
2) Siehe ebenfalls das erkenntnistheoretische Kapitel

blieb[1], konstituiert sich 1913 in Berlin die Anthroposophische Gesellschaft.
Ebenfalls 1913 wird in Dornach bei Basel der Grundstein für das erste Goetheanum gelegt als geistiges Zentrum der anthroposophischen Bewegung.[2]
Bedingt durch den Ersten Weltkrieg, wendet sich Steiner verstärkt sozialen und gesellschaftlichen Fragen zu. Die Ursache des noch im Gang befindlichen Krieges sieht Steiner u.a. in der Verquickung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlich-kultureller Interessensziele in allen Staaten. Auf seine Initiative hin wird 1917 die "Bewegung für Dreigliederung des sozialen Organismus" ins Leben gerufen.
Der Ansatz eines dreigegliederten Sozialgebildes beinhaltet auch ein von staatlichen und wirtschaftlichen Interessen losgelöstes "freies Bildungs- und Erziehungswesen".

- - - - - -

1) Vgl. Steiners "Mein Lebensgang", XXX. Kap.:
"Niemand blieb im Unklaren darüber, daß ich in der Theosophischen Gesellschaft nur die Ergebnisse meines eigenen forschenden Schauens vorbringen werde. Denn ich sprach es bei jeder in Betracht kommenden Gelegenheit aus. Und als in Berlin im Beisein von Annie Besant die 'Deutsche Sektion der Theosophischen Gesellschaft' begründet und ich zu deren General-Sekretär gewählt wurde, da mußte ich von den Gründungssitzungen weggehen, weil ich einen der Vorträge vor einem nichttheosophischen Publikum zu halten hatte, in denen ich den geistigen Werdegang der Menschheit behandelte, und bei denen ich im Titel: 'Eine Anthroposophie' ausdrücklich hinzugefügt hatte. Auch Annie Besant wußte, daß ich, was ich über Geistwelt zu sagen hatte, damals unter diesem Titel in Vorträgen vorbrachte."

2) Durch Marie von Sivers, mit der Steiner (nach dem Tod (1911) seiner Frau Anna, verwitwete Eunike) 1914 die Ehe schließt, wird das Goetheanum auch zur Stätte einer gemeinsam entwickelten Bühnenkunst.

In diesem Zusammenhang müssen auch die drei Volkspädagogischen Vorträge gesehen werden, die Steiner im Mai 1919 vor Arbeitern der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik hält. Dabei legt er bereits zur Erneuerung des Schulwesens die Konzeption einer "Einheitlichen Volks- und Höheren Schule" als Gesamtschule dar, wodurch einerseits das soziale Miteinander gefördert werden soll, und andererseits die Arbeiterkinder bessere Bildungschancen erhalten sollen. Damit stößt Steiner auf großes Interesse bei den Arbeitern der Waldorf-Zigarettenfabrik und deren Direktor, Emil Molt.

Durch eine Lücke im damaligen württembergischen Schulgesetz wird schließlich die Gründung der ersten Freien Waldorfschule als Versuchsschule möglich. Zur Vorbereitung auf die Schulgründung hält Steiner vor den zukünftigen Waldorflehrern pädagogische Vorträge, in denen er die methodisch-didaktische Gestaltung und den Zusammenhang dieser Pädagogik mit der anthroposophischen Menschenkunde darlegt.[1)]

Am 7. September 1919 wird die erste Freie Waldorfschule in Stuttgart eröffnet. Ihr gehören etwa 200 Kinder an, darunter "150 Proletarierkinder, Kinder aus der Moltschen Fabrik".[2)] Ihre Zahl wird ergänzt durch den weitaus geringeren Teil von Kindern anthroposophischer Eltern.

So wurde die Waldorfschule aus einem sozialen Impuls heraus gegründet - ihre Gestaltung erfährt sie aus einer Pädagogik, die Steiner aus seiner auf "geisteswissenschaftliche"[3)]

---

1) Steiner, R.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (21.8. - 5.9.1919); Erziehungskunst - Methodisch - Didaktisches (21.8. - 5.9.1919); Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (21.8. - 6.9.1919).

2) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst (Oxford 1922), Dornach/Schweiz 1972, S. 125

3) Mit dem Begriff der "Geisteswissenschaft" ist bei Steiner immer seine Erkenntnislehre zur Erforschung der geistigen Welt gemeint.

Weise erfahrenen Menschenkunde ableitet.[1)]

Der ersten Waldorfschule gehörte auch eine sogenannte "Hilfsklasse" an für "schwache"[2)] und "schwierige, zum Teil sogar sehr schwierige Kinder".[3)] Diese Hilfsklasse wurde von Steiner aber nur als ein Provisorium empfunden im Hinblick auf eine gezielte pädagogische Förderung lernbehinderter und verhaltensgestörter Kinder (mehr darüber im Verlauf dieser Arbeit).

In den folgenden Jahren von 1919 bis 1925 wendet sich Steiner der Neugestaltung der verschiedensten Lebensbereiche zu. So entwickelt er vor Ärzten und Medizinstudenten anthroposophisch-menschenkundliche Gesichtspunkte zur Diagnose und Therapie, die die Schulmedizin ergänzen sollen. Es ergeben sich daraus auch Anregungen zur Heilmittelherstellung. - Vor Landwirten gibt er im "Landwirtschaftlichen Kurs" Hinweise zur Kompostierung, der Anbauweise u.a.m. und entwickelt eine biologisch-dynamische Landwirtschaftsmethode, die auf der Beobachtung von Lebensrhythmen im Zusammenhang mit irdisch-kosmischen Kräftewirksamkeiten beruht.

1924 entsteht durch einen Besuch Steiners im neugegründeten Kinderheim "Lauenstein" bei Jena und durch seinen "Heilpädagogischen Kursus", gehalten in Dornach vor Ärzten und Heilpädagogen, die anthroposophische Heilpädagogik.

---

1) Damit geht diese Pädagogik zwar von bestimmten anthropologischen Voraussetzungen aus, dennoch will die Waldorfschule keine Weltanschauungsschule sein (im Sinne des Vermittelns anthroposophischen Gedankenguts), sondern "M e t h o d e n s c h u l e" (Steiner) sein, indem sie in ihrer Arbeit aus dieser Menschenkunde didaktisch-methodische und pädagogisch-erzieherische Maßnahmen ableitet und begründet.

2) Vgl. Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, 8. Vortrag.

3) "Konferenzen", Bd.I, (Einleitung, S.45)

Bis zu seinem Tode im Jahre 1925 ist Steiner unermüdlich tätig und hält Besprechungen, Beratungen und Vorträge zu verschiedenen Wissenschaftsgebieten, unter anderem zahlreiche Kurse über Pädagogik. Neben den Stuttgarter und Dornacher pädagogischen Vorträgen ("Kurse") sind auch jene für das Quellenstudium bedeutungsvoll, die Steiner im Ausland (England, Holland, Norwegen) vor einem größeren Publikum hielt. Fast alle Vorträge sind mitstenographiert und liegen gedruckt vor. Ihr Reiz liegt in der Lebendigkeit des Wortes, die den Zugang zu den ungewohnten Gedankenformen und Begriffsinhalten der Anthroposophie und der damit zusammenhängenden Anthropologie Steiners erleichtert.

1923 - das erste Goetheanum war am Silvesterabend 1922 durch einen nie aufgeklärten Brand zerstört - beginnt Steiner neben den oben erwähnten Aktivitäten damit, seine Biographie zu schreiben (sie bleibt unvollständig und erscheint später unter dem Titel "Mein Lebensgang"), nicht zuletzt, um damit Vorurteilen und teilweise Verleumdungen zu begegnen.

Im Rahmen der Neubegründung der Anthroposophischen Gesellschaft als Allgemeiner Anthroposophischer Gesellschaft 1923 in Dornach wird in Paragraph 5 der Prinzipien festgelegt, daß das geplante zweite Goetheanum (Bauzeit 1924 - 1928) zur "Freien Hochschule für Geisteswissenschaft" wird, in der die verschiedenen anthroposophisch ausgerichteten Wissenschaften und Künste in Sektionen gegliedert sind. Bis auf den heutigen Tag hat das Goetheanum seine Aufgabe als Forschungs- und Lehrstätte in diesem Sinne bewahrt und wacht über das geistige Erbe Steiners, der am 30. März 1925 starb.

I.2 Aufgabe und Methode der vorliegenden Arbeit

Gegenstand dieser Arbeit ist die pädagogische Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder durch die anthroposophische Pädagogik. Aus Gründen, die im Verlauf der Arbeit noch deutlich werden, fällt dieses besondere pädagogische Gebiet weder in den Bereich der anthroposophischen Heilpädagogik noch in den der Waldorfpädagogik i.e.S. (d.h. als "Regelpädagogik"). Ansätze zur Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder lassen sich aber historisch bis zu der von Steiner gegründeten ersten Waldorfschule zurückverfolgen. Gleichwohl haben die anthroposophische Pädagogik und deren Schulbewegung dieses pädagogische Feld erst in jüngster Zeit wiederentdeckt. Zwar sind mittlerweile in einigen Städten der Bundesrepublik "Waldorfschulen für Erziehungshilfe" und Förderzüge entstanden - die Entwicklung steht jedoch erst am Anfang.

Schon aufgrund dieser Ausgangslage hat diese Arbeit einen anderen als nur beschreibenden Charakter. Auch was die "theoretischen" Teile bzw. die Darstellung theoretischer Begründungszusammenhänge anbetrifft, so hat die vorliegende Arbeit mehr zu leisten als andere Dissertationen, die über die Waldorfpädagogik erschienen sind: Einerseits im Sinne einer Gesamtschau der Schriften und Vorträge Steiners und sonstiger anthroposophisch-pädagogischer Literatur, andererseits immer unter dem besonderen Blickwinkel dessen, was sich daraus als bedeutungsvoll im Hinblick auf die Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder erweisen könnte, mußte dieser besondere Bezug erst immer aus dem pädagogischen Gesamtwerk Steiners herausgearbeitet werden.

Was die Praxis der pädagogischen Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler anbelangt, so steht die zunehmende Entwicklung anthroposophisch-pädagogischer Sonderschuleinrichtungen z.Z. wie erwähnt insgesamt erst am Anfang. Es gibt aber bereits "anschauliche Beispiele",

und hier kommt es dem Verfasser zugute, daß ihm die Wuppertaler "Christian-Morgenstern-Schule" vertraut ist. Diese "Waldorf-Sonderschule" hat innerhalb der anthroposophischen Schulbewegung einen gewissen 'Pioniercharakter', sowohl was die Beschulung sonderschulbedürftiger Kinder im allgemeinen betrifft als auch was die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler im besonderen anbelangt.

Auch in Bezug auf diese genannte Schule kann sich die vorliegende Arbeit nicht auf eine Beschreibung beschränken, sondern muß die besondere Ausprägung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit vor dem Begründungszusammenhang der Steinerschen Pädagogik und Menschenkunde erläutern.

Insgesamt hat diese Arbeit mehrere Aufgaben zu erfüllen, die in thematischen Schwerpunkten zusammengefaßt sind.
Erstens: Es muß der pädagogische "Standort" bestimmt werden, den die Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder innerhalb der anthroposophischen Pädagogik mit den Waldorfschulen auf der einen Seite und den Einrichtungen der anthroposophischen Heilpädagogik auf der anderen Seite einnimmt.
Zweitens: Es sollen die erkenntnistheoretischen Grundlagen der anthroposophischen Pädagogik dargestellt werden. Weshalb dies im Zusammenhang der besonderen Fragestellung dieser Arbeit notwendig ist, wird anläßlich des erweiterten methodischen Vorgehens dieser Arbeit noch erläutert.

Drittens: Es gilt herauszuarbeiten, wie überhaupt Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen hinsichtlich ihrer Ursache und ihres Entstehungscharakters erklärt werden.

Viertens: Es sollen die schulorganisatorischen Formen (angegliederte Sonderklassenzüge oder eigenständige Schulen) dargestellt und diskutiert werden. - Hinsichtlich der inneren Organisationsform muß auf die Frage der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler eingegangen werden.

Fünftens: Es sollen "besondere Fragestellungen im Detail" abgeklärt werden (Verfahren der Aufnahme in Sonderschuleinrichtungen, Schulabschlüsse, Schülerpopulation, Elternbeiträge ("Schulgeld"), Lehrerausbildung). Hierbei müssen auch die schulrechtlichen Aspekte untersucht werden.

Sechstens: Anhand einer Auswahl einzelner pädagogisch-praktischer Elemente soll aufgezeigt werden, in welcher Weise die aus der Waldorfpädagogik entwickelten didaktisch-methodischen, erzieherischen und pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen für die Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder nutzbar gemacht werden, und wie diese Maßnahmen sich begründen.
Hierbei wird auch die Frage geprüft, wieweit sich daraus Anregungen für die Praxis an öffentlichen Sonderschulen ergeben bzw. inwieweit möglicherweise ähnliche Formen sich erziehungswissenschaftlich begründen lassen.

Braucht wegen der besonderen Fragestellung gegenüber vorhandenen Abhandlungen und Dissertationen[1)], die die Waldorfpädagogik zum Gegenstand haben, das Neuartige in thematischer Hinsicht nicht eigens hervorgehoben zu werden, so unterscheidet sich die vorliegende Arbeit auch in einem e r w e i t e r t e n m e t h o d i s c h e n A n s a t z.

---

1) - Hövels, Karl: Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Erziehungs- und Unterrichtslehre,phil.Diss., Bonn 1926
- Staedke, Ilse: Schiller und die Waldorfpädagogik, phil.Diss., Jena 1928
- Schneider, Johannes: Die Rudolf-Steiner-Schule, ihre theoretische Begründung und praktische Gestaltung, phil.Diss. Kiel 1952
- Koop, Ute: Die Pädagogik der Waldorfschulen, phil.Diss, Hamburg 1858
- Oppolzer, Siegfried: Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner, Ein geistesgeschichtlicher Beitrag zur Waldorfpädagogik, phil.Diss., Münster/W. 1959.

Zum einen ist ein Kapitel über die anthroposophische Erkenntnistheorie in die Arbeit aufgenommen. Dies ist z.B. in den Dissertationen von KOOP und SCHNEIDER nicht der Fall, und wo eine erkenntnistheoretische Darstellung geleistet worden ist, ist diese entweder durch Vorurteile und auch Unrichtigkeiten kaum diskutabel (so in der 1926 erschienenen Dissertation von HÖVELS), oder aber es liegt der Versuch einer hermeneutisch-geistesgeschichtlichen Einordnung Steiners Erkenntnislehre vor (STAEDTKE, OPPOLZER). Für unsere Arbeit ist ein derartiges Interesse nicht von Bedeutung, sondern ausschlaggebend ist, daß ohne Darstellung der erkenntnistheoretischen Grundlagen die für die Fragestellung der pädagogischen Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder besonders belangvolle Menschenkunde und Psychologie Steiners unverständlich bleiben müßten. (Dies gilt insbesondere im Hinblick auf den behinderungstheoretischen Teil der Arbeit). Es wird deshalb die anthroposophische Erkenntnislehre zumindest in ihren Grundzügen dargestellt. Es soll dadurch auch die Verständigungsebene im Verhältnis zur erziehungswissenschaftlichen Pädagogik erläutert werden.

Zum anderen unterscheidet sich die vorliegende Arbeit in ihrem methodischen Aufbau dadurch, daß sich an die einzelnen Kapitel in der Regel (d.h. soweit diese nicht der strukturellen Abklärung dienen oder dokumentarischen Charakter haben) eine Zusammenfassung und "Diskussion" aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Pädagogik anschließt.

Für die Darstellung der anthroposophischen Pädagogik selbst gilt, daß großer Wert auf eine "authentische" Wiedergabe der Aussagen Steiners gelegt wird. Der Mangel, daß die meisten Dissertationen über die Pädagogik Steiners "sich völlig vom Text (lösen)"[1], ist bereits von OPPOLZER er-

1) Vgl. Oppolzer, S.: Diss.(a.a.O.), S.10:..."Abgesehen davon, daß SCHNEIDER, wie alle Vorgänger, sich völlig vom Text löst... "

kannt und in seiner eigenen Dissertation methodisch nicht wiederholt worden.
Steiner, der abgesehen von der Sekundärliteratur über seine Pädagogik kaum im Original von der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen wird, soll - ebenso wie die verarbeiteten neueren Beiträge der anthroposophischen Pädagogik - in einer getreulichen Wiedergabe vermittelt werden, und zwar allein schon deswegen, weil die Aussagen zur Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder immer aus dem Zusammenhang der vorhandenen Quellen abgeleitet und belegt werden müssen.
Damit soll auch der Kommunikation zwischen anthroposophischer und erziehungswissenschaftlicher Pädagogik gedient werden.

Daß eine große Gesprächsbereitschaft vorhanden ist, zeigte sich bereits während des Entstehens der vorliegenden Arbeit. So wurde diese Dissertation durch ein Promotionsstipendium der Pädagogischen Hochschule Ruhr (heute Universität Dortmund) und durch die Professoren Herrn Prof. Dr. K.-H.Benkmann (Lehrstuhl für Verhaltensgestörtenpädagogik) und Herrn Prof. Dr. A.Reinartz (Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik) ermöglicht.
Aufseiten der anthroposophischen Pädagogik gilt mein Dank all den Lehrern, die mir selbsttätigen Einblick in die pädagogische Praxis gaben (an der Waldorfschule für Erziehungshilfe in Wuppertal-Barmen) und die in vielen Gesprächen diese Arbeit begleiteten, besonders Herrn H.-F.Jaenicke von der o.g. Christian-Morgenstern-Schule und Herrn P.Bütow, Lehrer an der Hibernia-Schule in Herne/Wanne-Eickel.

II. PÄDAGOGISCHE STANDORTBESTIMMUNG DER FÖRDERUNG VERHALTENS- UND LERNGESTÖRTER KINDER IN DER ANTHROPOSOPHISCHEN PÄDAGOGIK

Die praktische Verwirklichung des pädagogischen Werks Rudolf Steiners tritt uns im wesentlichen in zweierlei Gestalt entgegen:

a) in der Waldorfpädagogik und den Waldorfschulen
b) in der anthroposophischen Heilpädagogik und deren Einrichtungen für "Seelenpflege-bedürftige Kinder"

Um hinsichtlich der Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder zu einer pädagogischen Standortbestimmung zu gelangen, ist es notwendig, zunächst die o.g. beiden großen Ströme der anthroposophischen Pädagogik in ihrer jeweiligen Gestaltung kurz zu umreißen.

a) Die Waldorfpädagogik und die Waldorfschulen

Die Waldorfschulen sind "Einheitliche Volks- und Höhere Schulen" mit 12 Schuljahren. Eines der wichtigsten didaktisch-methodischen Merkmale ist die Abstimmung der Unterrichtsinhalte und -formen an die jeweilige Entwicklungsphase des Kindes gemäß der anthroposophischen Menschenkunde und deren Entwicklungspsychologie. Bis zum 8.Schuljahr wird der Lernstoff anhand von ausgewählten Unterrichtsbildern vermittelt. Erst nach dem vierzehnten Lebensjahr (9. bis 12.Schuljahr) wird der Unterrichtsstoff mehr abstrakt-begrifflich vermittelt.

Bereits vom 1.Schuljahr an erhalten die Schüler Fremdsprachenunterricht in Englisch und Französisch. Von Anfang an wird auch ein vielseitiger Unterricht in künstlerischen Fächern erteilt; davon unabhängig ist der gesamte Unterricht musisch-künstlerisch durchdrungen. Handwerklicher Unterricht (ab 6.Schuljahr) und Praktika (in der Oberstufe) sollen der

lebenspraktischen Orientierung dienen.
Bis zum 8.Schuljahr liegt mit Ausnahme weniger Fächer der gesamte Unterricht in den Händen des Klassenlehrers. Soweit die einzelnen Fächer nicht fortlaufender Übung bedürfen (z.B. Fremdsprachen, künstlerische Fächer, Sport) und deshalb in Einzelstunden erteilt werden[1], wird der Unterricht in Deutsch, Mathematik, Geschichte, Physik, Biologie, Chemie und Geographie in Epochen durchgeführt ("Hauptunterricht"). Dabei wird immer ein Sachgebiet über einen Zeitraum von 3 - 5 Wochen in sich geschlossen behandelt.
Auf ein Nicht-Versetzen ("Sitzenbleiben") wird verzichtet, da nach dem Verständnis des Waldorflehrplans der altersgemäß ausgerichtete Lernstoff bedeutende Entwicklungsanreize beinhaltet, und somit ein Sitzenbleiben nur zu einer (zusätzlichen) Entwicklungsstagnation führen würde (ausführlich darüber noch an anderer Stelle dieser Arbeit).

Auch auf eine Leistungsbeurteilung in Form von Zensuren wird verzichtet; vielmehr wird der individuelle Stand der Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Fach in ausführlicher schriftlicher Form beurteilt. Die Differenzierung der Schulabschlüsse - "Die meisten Schüler schließen die Schule mit der 'Mittleren Reife', der Fachhochschulreife oder dem Abitur ab"[2] - richtet sich nach der Interessenlage und den besonderen Fähigkeiten des Schülers und der Breite des Oberstufenangebots der betreffenden Waldorfschule.

In der Regel gibt es - je nach Mehrzügigkeit ab der 9. Klasse - einen wissenschaftlichen Zug (mit zusätzlicher Vorbereitungsklasse für das Abitur), einen handwerklich-berufsbezogenen Zug und/oder einen sozialpädagogischen Zug. Jede Waldorfschule hat hier ihre eigene Schulgestalt entwickelt, nicht zuletzt um mit ihrem Angebot den Bedürf-

---

1) Auch der Religionsunterricht - konfessionell oder auf Wunsch (!) der Eltern freichristlich erteilt - wird in Einzelstunden gegeben.

2) Programm-Prospekt der 25.öffentlichen Pädagogischen Arbeitswoche (2.-10.Juli 1975) vom Bund der Freien Waldorfschulen in Stuttgart.

nissen der Schüler aus ihrem konkreten gesellschaftlichen Einzugsgebiet zu entsprechen. Bemerkenswert ist, daß auch nach der Differenzierung Teile des Unterrichts weiterhin gemeinsam erteilt werden, damit der soziale Kontakt unter den Schülern erhalten bleibt und das Sich-Ergänzen von Begabungen erlebbar wird.
Zur Zeit - Stand Ende 1981[1] - gibt es in der Bundesrepublik 70 Freie Waldorfschulen. Ihre Zahl steigt ständig; so bereiten etwa 30 Gründungsinitiativen bzw. Fördervereine die Einrichtung einer Waldorfschule vor (bis zur Gründung und Aufnahme in den "Bund der Freien Waldorfschulen" vergehen in der Regel 5-7 Jahre), was deutlich werden läßt, daß in den letzten Jahren die Waldorfpädagogik und die Waldorfschulen verstärkt in den Blickpunkt einer interessierten Öffentlichkeit gerückt sind.

b) Die anthroposophische Heilpädagogik und deren Einrichtungen für "Seelenpflege-bedürftige Kinder"

Aufseiten der anthroposophischen Heilpädagogik gibt es z.Z. in der Bundesrepublik über 40 "Heil- und Erziehungsinstitute" (zum Teil mit Heimschulen), 18 heilpädagogische Schulen (Tagesschulen) und eine große Anzahl sozialtherapeutischer Einrichtungen.[2] Hier finden Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schweren Behinderungen ihren Platz. Es sind dies Heime, Schulen, beschützende Werkstätten, Wohn- und Dorfgemeinschaften für Menschen mit Geistigbehinderungen, mit schweren Sinnes- und Funktionsstörungen und für hochgradig Mehrfachbehinderte.

---

1) Vgl. Übersicht über die nach der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitenden Schulen, herausgegeben vom Bund der Freien Waldorfschulen 1981, und: Erziehungskunst - Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners, H. 7/8, 1980

2) Siehe Verzeichnis des "Verbandes anthroposophischer Einrichtungen für Heilpädagogik und Sozial-Therapie e.V.", Geschäftsstelle: Obersondern 1, 56 Wuppertal 23 - Stand des Verzeichnisses: Juli 1981.

Eine behinderungsspezifische Bezeichnung wird von diesen Einrichtungen und Schulen abgelehnt. Steiner selbst prägte den Begriff "Seelenpflege-bedürftige Kinder", um auszudrücken, was diese Kinder brauchen, und nicht, was mit ihnen ist ("Wir müssen schon einen Namen wählen, der die Kinder nicht gleich abstempelt").[1)]
In den schulischen Einrichtungen geschieht die Vermittlung von Wissensinhalten in Anlehnung an den Waldorflehrplan in kleinen und kleinsten Schritten über eine umfassende Wahrnehmungsschulung; sie wird begleitet durch künstlerisch-therapeutische Maßnahmen wie Musik-, Sprach-, Maltherapie, Heileurythmie u.dergl.

Darüberhinaus vollzieht sich die anthroposophische Heilpädagogik in enger Nachbarschaft mit dem Medizinischen (den "Heilpädagogischen Kurs" hatte Steiner 1924 "vor Ärzten und Heilpädagogen" gehalten). Für denjenigen, der von der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik ausgeht, ist es gleichwohl ein zunächst recht verwirrendes Faktum, daß die anthroposophische Heilpädagogik theoretisch und organisatorisch der Medizinischen Sektion am Goetheanum als der von Steiner gegründeten "Freien Hochschule für Geisteswissenschaft" angehört (Waldorfpädagogik: Pädagogische Sektion).[2)]
Der Grund hierfür liegt in der anthroposophisch-geisteswissenschaftlichen Menschenkunde bzw. deren Aussagen über die Menschwerdung. Danach ist das Ich des Menschen als "Geistseele" ursprünglich in einer geistigen Welt beheimatet. Bei der leiblich-seelischen Menschwerdung steigt der (wiederholt sich inkarnierende) "geistige Wesenskern" des Menschen "aus einer höheren Sphäre in das irdische Dasein

---

1) Überliefert durch: Strohschein, A.: Die Entstehung der anthroposophischen Heilpädagogik, in: Wir erlebten Rudolf Steiner - Erinnerungen seiner Schüler, Stuttgart 19704, S. 217.

2) Die schulischen Einrichtungen innerhalb der anthroposophischen Heilpädagogik sind auch nicht Mitglieder im "Bund der Freien Waldorfschulen" (Sitz in Stuttgart), sondern gehören dem "Verband anthroposophischer Einrichtungen für Heilpädagogik und Sozial-Therapie" (Geschäftsstelle in Wuppertal) an.

und ergreift die Leiblichkeit ("Körperleib" oder "Leibeskörper") als "dasjenige, was entsteht durch die physischen Vorgänge der Vererbung".[1] Durch Zusammenhänge, die nur dem geistgemäßen Schauen zugänglich sind, kann es zwischen Konzeption und Geburt bei der Eingliederung des geistigen Ich in das Leibgefüge zu "Inkarnationsstörungen" kommen, d.h. der individuelle Wesenskern ergreift die Leiblichkeit nur unzureichend, durchdringt sie nicht genügend und wandelt deshalb die Leibesorganisation nicht zu einem vollständigen Instrument um.
So brauchen diese Kinder einerseits "Seelenpflege" ('Heilen heißt: dem Ich Bahn machen')[2], denn die "Geistgestalt bleibt auch bei schwersten Formen der Behinderung unangetastet, da der Geist nicht erkranken kann"[3] - andererseits folgt parallel dazu die Notwendigkeit ärztlicher Therapie (auf der Grundlage einer "geisteswissenschaftlich" orientierten Medizin), damit die Leiblichkeit Ich-durchlässiger wird.

Vor diesem menschenkundlichen Hintergrund muß man es sehen, daß die anthroposophische Behindertenpädagogik der Medizinischen Sektion der "Freien Hochschule für Geisteswissenschaft" in Dornach angegliedert ist.
Eine menschenkundlich begründete organisatorische Angliederung an die Medizin - vom Standpunkt der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik ohnehin undenkbar - verbietet sich im Hinblick auf die pädagogische Förderung v e r h a l t e n s - und l e r n g e s t ö r t e r Kinder jedoch auch in anthroposophisch-pädagogischen Begründungszusammenhängen; schon alleine deshalb, weil die Störungen dieser Kinder nicht im dargestellten Sinne auf

---

1) Alle wörtlichen Kennzeichnungen: Steiner, R.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 14 Vorträge 1919, Dornach 1975, S. 23.

2) Bort, Julia: Heileurythmie und Heilpädagogik, in: Heilende Erziehung, Vom Wesen Seelenpflege-bedürftiger Kinder, Stuttgart 1977[3], S.215.

3) Holzapfel, W.: Einführung in: Heilende Erziehung aus dem Menschenbild der Anthroposophie, Stuttgart 1974, S. 9.

Inkarnationsstörungen zurückgeführt werden können.[1)]

c) Die Pädagogik Steiners und die Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder

Wie deutlich wurde, geht die anthroposophische Heilpädagogik von besonderen menschenkundlichen Voraussetzungen aus, die wiederum bedingen, daß diese Heilpädagogik eine besondere und von der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik abweichende Struktur hat (hinsichtlich des Verständnisses vom "Heilen" als einem pädagogisch-medizinisch integrierten "Sowohl-als-Auch" (bzw. der sogar organisatorisch-wissenschaftstheoretischen Angliederung der Heilpädagogik an die Medizin) wie auch hinsichtlich des Personenkreises bzw. der erfaßten Behinderungen).
Aufgrund dessen ist der pädagogische Standort von Unterricht und Erziehung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler nicht die anthroposophische Heilpädagogik, sondern innerhalb der Waldorfpädagogik, dort jedoch in besonderer Akzentuierung und Ausprägung und in besonderen "Waldorf-Sonderschulen" oder angegliederten Förderklassenbereichen.

Dazu muß man auf die erste Waldorfschule von 1919 zurückgehen. Bereits wenige Monate nach deren Eröffnung (7. September) wurde deutlich, daß einige Kinder einer besonderen Förderung bedurften. Im April 1920 wurde deshalb unter der Leitung von Karl Schubert eine"Hilfsklasse"[2)] eingerichtet für solche Kinder, die wir heute als lernbehindert und/oder verhaltensgestört bezeichnen würden.

---

1) Dies gilt insbesondere unter dem von Steiner beschriebenen schicksalhaft-"karmischen" Aspekt von Inkarnationsstörungen (Behinderungen) im Zusammenhang mit vorangegangenen Inkarnationen - dieser karmische Aspekt kommt nur bei schweren Behinderungsformen in Betracht.

2) Vgl. Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst (Oxford-Vortrag 1922), Dornach 1978, S.150; ebenso: ders.: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik (Arnheim-Vortrag 1924), Dornach/Schweiz 1965³, S.90; ebenso: Festschrift der "Erziehungskunst", 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1969, S.440.

Für zwei Stunden - während des Hauptunterrichts (Epochenunterricht) zu Beginn des Schultags - wurden etwa zehn Kinder der Klassen 1 - 6 zusammengefaßt und in den Inhalten ihres jeweiligen Klassenunterrichts unterrichtet, wozu allerdings die methodischen Mittel der Waldorfpädagogik noch gesteigert wurden und der Unterricht insgesamt individualisiert wurde.[1] Danach kehrten die Schüler wieder in ihren Klassenverband zurück.
Das, was hiermit in der historischen Hilfsklasse seinen Anfang nahm, entwickelte sich jedoch bald in eine andere Richtung: Nach relativ kurzer Zeit wurden in die Hilfsklasse auch Kinder aufgenommen, die an der Grenze zur Geistigbehinderung[2] lagen und die am Klassenunterricht überhaupt nicht mehr teilnehmen konnten. Nachdem die Hilfsklasse erst einmal eingerichtet war, veränderten sich also die Schülerzusammensetzung und der ursprüngliche Charakter der Hilfsklasse sehr stark, so daß die Hilfsklasse sich sehr schnell zu dem wandelte, was im Sinne der anthroposophischen Heilpädagogik seine Fortsetzung fand in der Stuttgarter "Karl-Schubert-Schule für Seelenpflege-bedürftige Kinder".[3]

Vom ursprünglichen Ansatz her aber war die historische Hilfsklasse für lern- und verhaltensgestörte Schüler gedacht und kann deshalb als der Keim gelten, bis zu dem hin der Gedanke einer besonderen pädagogischen Förderung dieser Kinder zurückverfolgt werden kann.

- - - - - -

1) Vgl. Steiners Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule, Bd. I, S. 45 und 123 (im Buchhandel nicht erhältlich).

2) Die Bezeichnung "geistigbehindert" wird in der anthroposophischen Heilpädagogik vermieden, weil das "Geistige" des Menschen grundsätzlich nicht beeinträchtigt werden kann.

3) Die Karl-Schubert-Einrichtungen in Stuttgart umfassen heute eine Schule, einen Kindergarten, Werkstätten und eine Wohngemeinschaft.

Allerdings - und deshalb kann aus dem Gesamtzusammenhang anthroposophischer Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien nur von einem "Keim" gesprochen werden - wurde die Art und Weise, wie die Förderung dieser Kinder im Rahmen der einen Hilfsklasse organisiert war, von Anfang an nur als ein Provisorium angesehen. So stellt Steiner in einem Vortrag bedauernd fest:"Wir haben nur eine Hilfsklasse, ... weil wir zu einer großen Anzahl von Hilfsklassen kein Geld haben."[1)]

Steiner dachte also an einen mehrklassigen Zug von "Hilfsklassen", und auch die (vom Standpunkt der Erziehungswissenschaft eher progressiv zu bewertende)Lösung einer nur stundenweise besonderen Unterrichtung war aus Steiners Sicht lediglich eine Not- oder Übergangslösung.
Dem stehen nämlich in der anthroposophischen Pädagogik solche Prinzipien gegenüber[2)], die schwerer wiegen als die möglichen Vorteile einer "offenen" und zeitlich begrenzten Förderkonzeption, und so ist es folgerichtig, daß heute die gezielte pädagogische Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler in mehrklassigen Förderzügen (die Waldorfschulen angegliedert sind) oder in eigenständigen "Waldorf-Sonderschulen" geschieht.
Diese Einrichtungen sind erst in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren entstanden. Als "Pionierschulen" auf diesem Gebiet können die Wuppertaler "Christian-Morgenstern-Schule" und die Berliner "Emil Molt Schule" gelten, von denen die eine (zunächst) für verhaltensgestörte, die andere für lernbehinderte Schüler eingerichtet und genehmigt wurden. 1969 entstand außerdem die Stuttgarter "Michael Bauer Schule", bei der es sich im Unterschied zu den beiden erstgenannten Waldorf-Sonderschulen um eine "Regel"-Waldorfschule mit vollausgebautem Förderzug (bislang erst für lernbenin-derte Schüler genehmigt) handelt.

1) Steiner, R.: Oxford-Vortrag 1922, Dornach 1978, S. 150.

2) Siehe hierzu Kapitel V.1 (Schulorganisatorischer Teil, äußere Organisationsform).

Solche Förderklassenzüge (Sonderschulzüge) sind mittlerweile auch an anderen Waldorfschulen eingerichtet worden, so in Bochum (x), Hamborn bei Paderborn (x), Bexbach/Saar (x), Essen (x), Kiel (x), Hannover, Mannheim, Ulm, Überlingen am Bodensee und Wangen i.Allgäu.(Die Kennzeichnung mit einem "x" bedeutet, daß entsprechend unseren Nachforschungen hier sonderschulbedürftig (normalintelligente) verhaltensgestörte und sonderschulbedürftig lernbehinderte Schüler gemeinsam unterrichtet werden).[1] - Geplant bzw. in Vorbereitung befindlich sind entsprechende Einrichtungen an Waldorfschulen (soweit unsere Nachforschungen - Stand Ende 1981 - ergaben) in Dortmund, Wahlwies, Herne (Wanne-Eickel), Freiburg, Kassel, Krefeld und Pforzheim.[2]

In Bremen, Hamburg (x) und München (x) sind erst jüngst eigenständige "Waldorf-Sonderschulen" begründet und staatlich anerkannt worden.[3]
Bei allen geplanten Sonderschuleinrichtungen ist in dem Genehmigungsantrag bereits eine gemeinsame Unterrichtskonzeption für (normalintelligente) verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler vorgesehen (mehr darüber im schulorganisatorischen Teil dieser Arbeit).

- - - - - -

1) Die nicht mit einem "x" gekennzeichneten Förderklassenbereiche sind (bislang nur) für lernbehinderte Schüler genehmigt. - Eine Sonderstellung nimmt die Fördereinrichtung in Wangen ein. An der dortigen Waldorfschule gibt es Kleinklassen für verhaltensauffällige und lernschwache Schüler, allerdings ohne ein sonderschulmäßiges Auslese- oder Aufnahmeverfahren, d.h. die Kleinklassen haben keinen Sonderschulstatus und erhalten auch keine entsprechend höhere staatliche Subventionierung.

2) Möglicherweise ist diese Aufstellung der geplanten Einrichtungen auch unvollständig, da an vielen Waldorfschulen ähnliche Überlegungen im Gange sind, aber darüber zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine definitiven Angaben gemacht werden können.

3) Gemeint sind die Christophorus-Schule in Hamburg, die Tobias-Schule in Bremen und die Christophorus-Schule in München.

Was die äußere Organisationsform (angegliederter Sonderschulzug oder eigenständige Sonderschule)anbetrifft, so wird sich zeigen, ob die Entwicklung dereinst in Richtung auf eine Verselbständigung zu eigenen Schulen hinläuft oder ob der jeweilige Förderklassenzug an der "Mutterschule" verbleibt (- bzw. verbleiben sollte, denn dies ist eine Frage, die in dieser Arbeit noch zu diskutieren ist).

Unabhängig davon entwickelt sich hier insgesamt ein eigencharakteristisches Element innerhalb der Waldorfpädagogik. Man könnte auch sagen, daß der pädagogische Standort der Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder gleichsam z w i s c h e n der Waldorf-Schulbewegung einerseits und der anthroposophischen Heilpädagogik andererseits liege. In Anbetracht dessen, daß die für verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler eingerichteten Sonderschulzüge und "Waldorf-Sonderschulen" dem "Bund der Freien Waldorfschulen" angehören (und nicht dem "Verband anthroposophischer Einrichtungen für Heilpädagogik")[1], erscheint es angemessen, den pädagogischen Standort der Förderung dieser Kinder innerhalb der Waldorfpädagogik zu bestimmen.

Für eine solche pädagogische Standortbestimmung spricht auch, daß Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen mit pädagogischen Kategorien erfaßt werden können, und die Förderung dieser Kinder eindeutig pädagogisch angelegt ist[2] (im Unterschied zur anthroposophischen Heilpädagogik, in der heilpädagogisch-seelenpflegerischer und medizinischer Anteil sich die Waage halten).

- - - - - -

1) Es gibt allerdings vereinzelt auch Doppelmitgliedschaften im "Bund" und im "Verband". Ausschlaggebend ist in jedem Falle die Mitgliedschaft im "Bund der Freien Waldorfschulen".

2) Daß die pädagogische Arbeit durch den an Waldorfschulen üblichen Schularzt unterstützt wird, ist ein allgemeiner Wesenszug der Waldorfpädagogik und deshalb im Hinblick auf verhaltens- und lernbestörte Kinder nicht etwas Besonderes.

Aber auch zur Seite der Waldorfpädagogik als "Regelpädagogik" ergibt sich eine Unterscheidung, insofern schon an der ersten Waldorfschule und zu Lebzeiten Steiners erkannt wurde, daß für verhaltensgestörte und lernbehinderte Kinder die didaktisch - methodischen, erzieherischen und pädagogisch - therapeutischen Elemente der Waldorfpädagogik noch besonders ausgeprägt und in ihrer pädagogischen Wirksamkeit gesteigert werden müssen.
So liegt denn aufgrund der besonderen Struktur der anthroposophischen Heilpädagogik die Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder im Bereich der Waldorf-Schulbewegung, bildet hierin jedoch ein eigencharakteristisches Element, das erst am Anfang seiner Entwicklung und Ausprägung steht.

Der besondere, eigene Charakter wird noch betont durch die gemeinsame Unterrichtung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder.

III. ERKENNTNISTHEORETISCHER TEIL: Über die anthroposophische Erkenntnistheorie und -methode und die Anwendung auf die Pädagogik

III.1 Vom anthroposophischen Erkenntnisweg und seinen Grundlagen

"... (Es war) mein Schicksal, meine eigenen Anschauungen an Goethe anzuknüpfen. In dieser Anknüpfung hat man zwar viel Gelegenheit, zu zeigen, wie die Natur geistig ist, weil Goethe selbst nach einer geistgemäßen Naturanschauung gestrebt hat; man hat aber nicht in ähnlicher Art Gelegenheit, über die rein geistige Welt als solche zu sprechen, weil Goethe die geistgemäße Naturanschauung nicht bis zur unmittelbaren Geistanschauung fortgeführt hat."[1)]

Es gibt wohl kaum eine Belegstelle in Steiners Werk, die so prägnant den geistigen Ausgangspunkt und die spätere Entwicklung der Anthroposophie zusammengefaßt. Anthroposophie oder "Geisteswissenschaft" (im Sinne Steiners, nicht im Sinne Diltheys[2)]), das ist der qualitative Umschlag geistgemäßer Naturanschauung, wie Goethe sie erlebte, zur "unmittelbaren Geistanschauung".
Dabei muß man hinzufügen, daß durch Steiner die Goethesche Betrachtungsweise überhaupt erst wissenschaftstheoretisch darzustellen versucht wurde[3)] - vergleiche Steiners Schriften "Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller" (1886) und "Goethes Weltanschauung" (1897) -, denn für

---

1) Steiner, R.: Mein Lebensgang, Kap. X. (S. 115)

2) Zum geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Verfahren Diltheys vergleiche: Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1971², S. 34 - 45.

3) Damit hat sich Steiner als Goethe-Forscher ein Verdienst erworben, das auch von Nicht-Anthroposophen anerkannt wird.

Goethe selbst war seine Anschauungsweise so selbstverständlich, daß er mit Erstaunen wahrnahm, wenn seine "Verfahrungsart" zum Gegenstand erkenntnistheoretischer Erläuterungen wurde. So schreibt Goethe etwa über den Anthropologen HEINROTH, der sich mit seiner Naturanschauung beschäftigt hat:

"Herr Dr. Heinroth spricht von meinem Wesen und Wirken günstig, ja er bezeichnet meine Verfahrungsart als eine eigentümliche: daß nämlich mein Denkvermögen gegenständlich tätig sei, womit er aussprechen will, daß mein Denken sich von den Gegenständen nicht sondere; daß die Elemente der Gegenstände, die Anschauungen in dasselbe eingehen und von ihm auf das innigste durchdrungen werden; daß mein Anschauen selbst ein Denken, mein Denken ein Anschauen sei."[1)]

Abgesehen von HEINROTH ist es jedoch erst Steiner, der die Goethesche Weltanschauung in erkenntnistheoretischer Hinsicht umfassend dargestellt hat[2)], wobei allerdings in der Darstellung Steiners über Goethes Naturansicht Vieles anklingt, was den eigenen Erkenntnisansatz vorbereitet und begründet.

Was aber ist das Charakteristische ("Eigentümliche") der Goetheschen Erkenntnisart, die ihm, - Goethe -, zuweilen wertvoller erschien als seine Dichtungsgabe[3)]?

- - - - -

1) Goethe, zit.n.Steiner: Goethes Weltanschauung (1897), Freiburg/Br. 1948, S. 56 f.

2) Vgl. Steiner, in: Mein Lebensgang (VI., S. 82): "Ich fand, es gibt für die Goethesche Erkenntnisart keine Erkenntnistheorie. Das führte mich dazu, den Versuch zu machen, eine solche wenigstens andeutungsweise auszuführen. Ich schrieb meine 'Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung' aus einem inneren Bedürfnisse heraus, bevor ich daran ging, die weiteren Bände der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes zu bearbeiten."

3) Vgl. Steiners Vorrede zur Ersten Auflage (1897) von "Goethes Weltanschauung" (S. 11 der Ausgabe 1948, Freiburg i.Br.)

Bei Goethe fallen, wie schon HEINROTH feststellt, Anschauung und Denken zusammen, geht Goethe doch davon aus, daß "alles, was wir gewahr werden und wovon wir reden können, ... nur Manifestationen der Idee (sind)."[1] Für Goethe sind Inhalt und Form, Wesen und Erscheinung eine E i n h e i t, woraus sich für ihn die erkenntnistheoretische Konsequenz ergibt, daß aus der Betrachtung der Phänome die "Idee", d.h. das darin waltende Gestaltungs- und Urprinzip, sich zu offenbaren vermag.
Steiner bezeichnet Goethes Erkenntnisart als eine i n t u i t i v e ("Man hat von jeher eine Denkungsart, welcher der Inhalt mit dem Formellen in unmittelbarem Zusammenhange erscheint, eine intuitive genannt")[2]; und Richard FRIEDENTHAL spricht von einer "visionären Schau" Goethes[3], in der sich Sinnlich-Erfaßbares und Übersinnlich-Geschautes ("Idee") verbinden.

Aus dieser Art der "Welt-Anschauung" offenbart sich schließlich für Goethe in seinen botanischen Studien die Idee der P f l a n z e n m e t a m o r p h o s e, derengemäß durch Ausdehnung und Zusammenziehung (Diastole und Systole) vom Samen bis zur Frucht alle Formen - z.B. auch die Staubfäden und Stempel - sich aus dem Grundorgan des Blattes verwandelnd entwickeln.[4]

1) Goethe, (ohne Quellenangabe), zit.n. Steiner: Goethes Weltanschauung, S. 181.

2) Steiner, R.: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung (1886), in: Wahrheit und Wissenschaft/Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, Stuttgart 1961, S. 83 f.

3) Friedenthal, R.: Goethe - Sein Leben und seine Zeit, München 1963, S. 340.

4) Vgl. Goethes "Geschichte meines botanischen Studiums", in: Kürschners "Deutsche National-Literatur", Berlin und Stuttgart o.J., Bd. XXXIII, S. 80 ff; ebenso: Goethe: Italienische Reise, 17.5.1787, zit.n. Steiner: Goethes Weltanschauung, S. 110: "Vorwärts und rückwärts ist die Pflanze immer nur Blatt, mit dem künftigen Keime so unzertrennlich vereint, daß man eines ohne das andere nicht denken darf. Einen solchen Begriff zu fassen,zu ertragen, ihn in der Natur aufzufinden, ist eine Aufgabe, die uns in einen peinlich süßen Zustand versetzt." (Anm.: Zur Unterstützung dieser Idee beruft sich Goethe vor allem auf das Bryophyllum calicinum oder: die gemeine Keim-Zumpe gennant).

Aus dieser Erkenntnis entwirft Goethe die sinnlich-übersinnliche Form einer "Urpflanze" ("Eine solche muß es doch geben; woran würde ich sonst erkennen, daß dieses oder jenes Gebilde eine Pflanze sei, wenn sie nicht alle nach einem Muster gebildet wären")[1], und diese "Urpflanze" ist für ihn, da aus der Betrachtung geoffenbart, eine E r f a h r u n g, wie anläßlich einer Begegnung mit Schiller deutlich wird:
"Schiller betrachtete dieses Gebilde, das nicht in einer einzelnen, sondern in allen Pflanzen leben sollte, und sagte kopfschüttelnd:'Das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee.' Wie aus einer fremden Welt kommend, erschienen Goethe diese Worte. Er war sich bewußt, daß er zu seiner symbolischen Gestalt durch dieselbe Art naiver Wahrnehmung gelangt war wie zu der Vorstellung eines Dinges, das man mit Augen sehen und mit Händen greifen kann. Wie die einzelne Pflanze, so war für ihn die symbolische oder Urpflanze ein objektives Wesen. Nicht einer willkürlichen Spekulation, sondern unbefangener Beobachtung glaubte er sie zu verdanken. Er konnte nichts entgegnen als: 'Das kann mir sehr lieb sein, wenn ich Ideen habe, ohne es zu wissen, und sie sogar mit Augen sehe'."[2]

Die Idee "mit den Augen sehen", d.h. das Wesen an der Metamorphose der Erscheinungsform ablesen können - das ist charakteristisch für die intuitive Erkenntnisart Goethes.
Das intuitive Erkennen ist bei Goethe aber noch an die Gegenstände der Betrachtung gebunden ("Goethes Denken (war) stets mit den Gegenständen der Anschauung erfüllt")[3],

- - - - - -

1) Goethe am 17. April 1787 in Palermo, zit.n. Steiner, a.a.O., S. 20

2) Steiner, R.: ebenda; vgl. auch den o.g. Dialog Goethes mit Schiller in: Friedenthal, R., a.a.O., S. 340

3) ders.: Goethes Weltanschauung, S. 79.

während Steiner die Intuition auf eine höhere, rein geistige Stufe heben will,indem nicht wie bei Goethe Beobachtung und Denken ineinanderübergehen, sondern durch die Beobachtung des Denkens erfahrbar werde, daß übersinnliche Denkinhalte zu diesen Beobachtungsinhalten sich hinzufügen.
Mit Hilfe der von Steiner entwickelten Erkenntnismethode wird die Intuition zu einem "im rein Geistigen verlaufenden bewußten Erleben eines rein geistigen Inhalts"[1] und führt den Menschen durch K o n z e n t r a t i o n und M e d i t a t i o n (mittels entsprechender Übungen) zu einer "unmittelbaren Geistanschauung".

> "Denn die Geisteswissenschaft zeigt, daß der Mensch entwicklungsfähig ist, daß er sich neue Welten durch Entfaltung neuer Organe erobern kann. Wie Farben und Licht um den Blinden herum sind und dieser sie nur nicht wahrnehmen kann, weil er keine Organe dazu hat, so erklärt die Geisteswissenschaft: Es gibt viele Welten um den Menschen herum, und dieser kann sie wahrnehmen, wenn er nur die notwendigen Organe dazu ausbildet. Wie der Blinde in eine neue Welt blickt, sobald er operiert ist, so kann der Mensch durch Entfaltung höherer Organe noch ganz andere Welten erkennen, als diejenigen sind, die ihn zunächst die gewöhnlichen Sinne wahrnehmen lassen. Ob nun ein leiblich Blinder operierbar ist oder nicht, das hängt von der Beschaffenheit seiner Organe ab; jene höheren Organe aber, durch welche der Mensch in übergeordnete Welten eindringen kann, sind im Keime bei jedem Menschen vorhanden. Jeder kann sie entwickeln, der Geduld, Ausdauer und Energie dazu hat, jene Methoden auf sich anzuwenden, welche in dem Buche 'Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?' beschrieben worden sind. So spricht die Geisteswissenschaft überhaupt nicht: der Mensch habe durch seine Organisation Grenzen der Erkenntnis; sondern sie sagt: Es gibt für den Menschen diejenigen Welten, für die er Wahrnehmungsorgane hat."[2]

---

1) Steiner, R.: Philosophie der Freiheit (1894), Stuttgart, 1955, S.150.

2) ders.: in: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (1907), Dornach/Schweiz 1973, S. 11 f.

> ..."Was in gegenwärtiger Zeit oft die 'alleinige' Wissenschaft genannt wird ... läßt naturgemäß nur dasjenige als 'wirklich' gelten, was den gewöhnlichen Sinnen zugänglich ist. Und so groß auch ihre Verdienste um die Erkenntnis dieser Wirklichkeit sind: sie schafft, wenn sie, was für ihre Wissenschaft notwendig und segenbringend ist, für alles menschliche Wissen als maßgebend erklärt, zugleich eine Fülle von Vorurteilen, die den Zugang zu höheren Wirklichkeiten verschließen."[1)]

Insgesamt geht Steiners Erkenntnislehre von "zwei Gedanken" aus, "die in jedem Menschen Wurzel fassen können", nämlich "daß es hinter der sichtbaren Welt eine unsichtbare, eine zunächst für die Sinne und das an diese Sinne gefesselte Denken verborgene Welt gibt, und daß es dem Menschen durch Entwickelung von Fähigkeiten, die in ihm schlummern, möglich ist, in diese verborgene Welt einzudringen."[2)]

Nach Steiners eigenen Worten bedeuten diese Gedanken "für viele Menschen höchst anfechtbare Behauptungen"[3)], jedenfalls insofern man nur dasjenige anerkennt, was den Sinnen zugänglich ist, und insofern man Erkenntnismittel anwendet, die nur das Sinnliche erfassen k ö n n e n[4)] - für

---

1) Steiner, R.: Theosophie-Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung (1904), Dornach/Schweiz, 1974, S.17.

2) ders.: Die Geheimwissenschaft im Umriß (1909), Dornach/Schweiz 1972, S.33.

3) ders.: ebenda

4) ders.: ebenda, S. 34, 35: "Wenn es möglich ist, eine andere Erkenntnisart zu entwickeln, so kann doch diese in die übersinnliche Welt führen. Hält man eine solche Erkenntnisart für unmöglich, dann kommt man zu einem Gesichtspunkte, von dem aus gesehen alles Reden über eine übersinnliche Welt als der reine Unsinn erscheint. Gegenüber einem unbefangenen Urteil kann es aber für eine solche Meinung keinen andern Grund geben als den, daß dem Bekenner derselben jene andere Erkenntnisart unbekannt ist. Wie kann man aber über dasjenige überhaupt urteilen, von dem man behauptet, daß man es nicht kenne? Unbefangenes Denken muß sich zu dem Satze bekennen, daß man nur von demjenigen spreche, was man kennt, und daß man über dasjenige nichts feststelle, was man nicht kennt."

Steiner ist jedoch die Existenz einer höheren Wirklichkeit eine "Tatsache, die man erleben kann, wenn man sich der rechten Mittel dazu bedient."[1)]

Sinnliche Welt und übersinnliche Welt stehen im übrigen nicht additiv nebeneinander oder bilden gar einen Gegensatz, sondern nach den Erkenntnissen einer solchen "Geisteswissenschaft" ist die sinnlich wahrnehmbare Welt (d.h. das Materielle) dasjenige, was sich durch Metamorphose aus dem Geistigen in Form von Verdichtung und Verstofflichung entwickelt hat.

So wie für Goethe "alles, was wir gewahr werden und wovon wir reden können, ... nur Manifestationen der Idee (sind)", so ist in Steiners "unmittelbaren Geistanschauung" das Materielle nur die Manifestation des Geistigen, insofern in ontologischer Hinsicht das Stoffliche aus dem Geistigen hervorgegangen ist, wie aus Steiners geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen über die Kosmogenie deutlich wird:

> "Der durch das geistige Wahrnehmen geschulte Forscher (sieht) hinter allen Vorgängen der sinnlich-physischen Welt geistige Vorgänge. Für ihn sind alle Umwandlungen in dem Stofflichen des Erdenplaneten Offenbarungen geistiger Kräfte, die hinter dem Stofflichen liegen. Wenn aber solche geistige Beobachtung in dem Leben der Erde immer weiter zurückgeht, so kommt sie an einen Entwickelungspunkt, an dem alles Stoffliche erst anfängt zu sein. Es entwickelt sich dieses Stoffliche aus dem Geistigen heraus. Vorher ist nur Geistiges vorhanden. Man nimmt durch diese geistige Beobachtung das Geistige wahr und sieht, wie in weiterem Verfolg sich dieses Geistige zu dem Stofflichen teilweise gleichsam verdichtet. Man hat einen Vorgang vor sich, der sich - auf einer höheren Stufe - so abspielt, wie wenn man ein Gefäß mit Wasser betrachtet, in dem sich nach und nach durch kunstvoll geleitete Abkühlungen Eisklumpen herausbildeten. Wie man hier aus dem, was vorher durchaus Wasser war, das Eis sich heraus verdichten sieht, so kann man durch geistige Beobachtung verfolgen, wie sich aus einem vorangehenden durchaus Geistigen die stofflichen Dinge, Vorgänge und Wesenheiten gleichsam verdichten. - So hat sich der physische Erdenplanet

---

1) Steiner, R.: ebenda, S.33; vgl. auch Vorrede zur 3.Aufl. von "Theosophie" (1910): "Der Verfasser dieses Buches schildert nichts, wovon er nicht Zeugnis ablegen kann durch Erfahrung, durch eine solche Art von Erfahrung, die man in diesen Gebieten machen kann. Nur in diesem Sinne Selbsterlebtes soll dargestellt werden."

> herausentwickelt aus einem geistigen Weltwesen; und alles, was stofflich mit diesem Erdenplaneten verknüpft ist, hat sich aus solchem herausverdichtet, was mit ihm vorher geistig verbunden war. Man hat sich aber nicht vorzustellen, daß jemals alles Geistige sich in Stoffliches umwandelt; sondern man hat in dem letzteren immer nur umgewandelte Teile des ursprünglich Geistigen vor sich. Dabei bleibt das Geistige auch während der stofflichen Entwickelungsperiode das eigentlich leitende und führende Prinzip."[1)]

Das Geistige verdichtet sich also zu Stofflichem, es wandelt sich (metamorphosiert sich) aber nur zum Teil und belebt und entwickelt als führendes Wirkprinzip das Stoffliche.
So ist es auch zu verstehen, wenn Steiner ausführt, durch den Einblick in die übersinnliche Welt lerne der Mensch "die U r s a c h e n des Lebens erkennen, während er ohne denselben (Einblick) wie ein Blinder sich durch die W i r k u n g e n hindurchtastet. Durch die Erkenntnis des Übersinnlichen gewinnt das sinnlich "Wirkliche" erst Bedeutung."[2)]

Die Ausführungen zur Kosmogenie - als "übersinnliche Tatsachen durch Steiner "erforscht"[3)] - sind von großer Wichtigkeit für das Verständnis und den Nachvollzug seiner Erkenntnislehre, weil sich daraus ein System von beeindruckender logischer Konsequenz ergibt und dadurch der Zugang zur Anthroposophie erleichtert wird:

- - - - - -

1) Steiner, R.: Geheimwissenschaft im Umriß, S. 105

2) ders.: Theosophie, S. 11 (Vorrede zur 3.Aufl. 1910)

3) ders.: Die Geheimwissenschaft im Umriß, S. 107: "Erforscht können die übersinnlichen Tatsachen nur durch die übersinnliche Wahrnehmung werden; sind sie aber erforscht und werden sie von der Wissenschaft des Übersinnlichen mitgeteilt, so können sie eingesehen werden durch das gewöhnliche Denken, wenn dieses nur wirklich unbefangen sein will."

"Wenn nun jemand das betrachtet, was er gegenwärtig in bloßer sinnlicher Wahrnehmung vor sich hat, und dann dasjenige in sich aufnimmt, was die übersinnliche Erkenntnis darüber sagt, wie seit urferner Vergangenheit dieses Gegenwärtige sich entwickelt habe, so vermag er bei wahrhaft unbefangenem Denken sich zu sagen: erstens ist es durchaus logisch, was diese Erkenntnis berichtet; zweitens kann ich einsehen, daß die Dinge so geworden sind, wie sie mir eben entgegentreten, wenn ich annehme, daß dies richtig sei, was durch die übersinnliche Forschung mitgeteilt wird."[1)]

Zum anderen wird erst aus der Kenntnis über das genetische Hervorgehen des Stofflichen (und im menschenkundlichen Bereich: des Organischen) aus dem Geistigen verständlich, weshalb Steiner seine Erkenntnislehre "Geisteswissenschaft" nennt ("Deshalb wird ... auch zuerst das Übersinnlich-Tatsächliche der Erdentwicklung mitgeteilt, bevor über den Weg der übersinnlichen Erkenntnis selbst gesprochen wird").[2)]

Daß wiederum der Mensch auf dem Weg der übersinnlichen Erkenntnis in die Welt des Geistigen einzudringen vermag, begründet sich daraus, daß der Mensch selbst dieser geistigen Welt entstammt,wie sich aus dem Verstehen des "intuitiv erlebten" (d.h. seelisch beobachteten) "Denkens" erfahren und erüben lasse.
Denn analog zur oben beschriebenen Kosmogenie vollzieht sich auch die Anthropogenie aus dem ursprünglich Geistigen, wobei im übrigen das Metamorphosegeschehen sich bei jeder Menschwerdung wiederholt und damit zur Grundlage der anthroposophischen Entwicklungspsychologie[3)] wird:

Daß in Siebenjahresrhythmen organische Gestaltungs- und Aufbaukräfte sich zu psychischen Kräften wandeln, bis sich stufenweise das Seelenleben von Denken, Fühlen und Wollen altersgemäß ausdifferenziert hat - daß dieser Metamorphoseprozeß von organischen Kräften in psychische Kräfte statt-

---

1) Steiner, R.: Die Geisteswissenschaft im Umriß, S. 107.

2) ders.: ebenda, S. 108

3) Zur anthroposophischen Entwicklungspsychologie siehe Steiner: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (1907), Dornach 1973, ab S.10.

findet, ist ja überhaupt nur auf der Grundlage zu verstehen, daß der sich inkarnierende "individuelle Wesenskern" des Menschen, d.h. seine geistige Wesenheit, sich zwischen Konzeption und Geburt mit dem Organischen verbunden hat und in der Folge der kindlichen Entwicklung sich als Seelisches aus dem Organischen herausentwickelt.
"Vor der Geburt beziehungsweise vor der Empfängnis" war der Mensch "in einer geistigen Welt".[1)]
Durch die Ausbildung höherer, geistiger Erkenntnisorgane - hier endet allerdings die pädagogisch relevante Entwicklungspsychologie und beginnt die anthroposophische Erkenntnislehre - verbindet sich auf dem von Steiner beschriebenen Erkenntnisweg der Mensch mit seinem geistigen Ursprung und wird gewahr, daß er nicht nur ein Leib-Seele-Wesen, sondern auch (bzw. im Grunde) ein geistiges Wesen ist:
"So ist der Mensch Bürger dreier Welten. Durch seinen Leib gehört er der Welt an, die er auch mit seinem Leibe wahrnimmt; durch seine Seele baut er sich seine eigene Welt auf; durch seinen Geist offenbart sich ihm eine Welt, die über die beiden anderen erhaben ist."[2)]

- Durch bestimmte k o n z e n t r a t i v e und m e d i t a t i v e Ü b u n g e n dringt der Mensch in die Welt des Geistigen ein, und über die bloße Sinnlichkeit der Wahrnehmung und das sinnlich gebundene Denken ebenso hinausgehend wie über die Subjektivität des seelischen Eindrucks, gelangt der Mensch auf diese Weise zu einem bewußten Erleben geistiger Welteninhalte, und es "offenbart sich

---

1) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst (Oxford 1922), Dornach 1972, S. 85; weiter heißt es ebenda: "Das ist das präexistente Leben unseres Seelisch-Geistigen."

2) ders.: Theosophie, S. 23

ihm das, was sich die Dinge selbst bewahren."[1]
Über den Weg der Konzentration und Meditation und der damit verbundenen Ausbildung höherer Erkenntnisorgane wird der M e n s c h selbst zum E r k e n n t n i s m i t t e l.

Dabei muß für die "Erweiterung des Bewußtseins"[2] eine "gewisse Grundstimmung der Seele ... den Anfang bilden"[3]: "Mißachtung, Antipathie, Unterschätzung des Anerkennenswerten bewirken Lähmung und Ersterben der erkennenden Tätigkeit."[4] Eine solche negative seelische Verfaßtheit vergleicht Steiner mit der Wirkung, als wenn "man dem Leibe Steine statt Brot gibt"[5] und damit ein Ersterben der (in diesem Falle: organischen) Tätigkeit bewirken würde.
Die Fähigkeit zu "Verehrung" und "Achtung", zu"Bewunderung und Ehrerbietung" - eine Haltung etwa, wie Goethe sie in seiner Naturbetrachtung einnahm - wirke hingegen kräftigend auf die Seele.[6]
Von daher leitet sich auch direkt die Forderung nach einer bewußten inneren Führung des Lebens und einer sittlichen Vervollkommnung des Menschen ab.[7] Diesem Aspekt wird vonseiten der anthroposophischen Erkenntnislehre ein großer

_ _ _ _ _ _ _

1) Steiner, R.: Theosophie, S. 22: "Durch seinen Leib vermag sich der Mensch für den Augenblick mit den Dingen in Verbindung zu setzen. Durch seine Seele bewahrt er in sich die Eindrücke, die sie auf ihn machen; und durch seinen Geist offenbart sich ihm das, was sich die Dinge selbst bewahren."

2) Fränkl-Lundborg, O.: Was ist Anthroposophie?, Dornach 1972, S. 8.

3) Steiner, R.: Wie erlangt mann Erkenntnisse der höheren Welten (1904), Dornach 1972, S. 15.

4) ders.: ebenda, S. 19

5) ders.: ebenda

6) ders. ebenda, S. 17 und 19.

7) ders.: ebenda, S. 48: "... Wenn du einen Schritt vorwärts zu machen versuchst in der Erkenntnis geheimer Wahrheiten, so mache zugleich drei vorwärts in der Vervollkommnung deines Charakters zum Guten." (vgl. auch ebenda, S. 21, 41, 50, 51).

Wert beigemessen: "Nur für die Anthroposophie, für keine andere Wissenschaft ist moralisches Verhalten ein Teil ihrer Methode."[1)]

Sodann beginnt der eigentliche Erkenntnisweg, wobei das eigene übersinnliche Schauen durch die "Mitteilungen" der Erkenntnisinhalte "vorbereitet" wird:

> "Es wäre nicht richtig, wenn jemand sagte: ich kann die Lehren der Geisteswissenschaft nicht annehmen, bevor ich nicht selbst sehe. Denn ohne die Vertiefung in die Geistesforschung kann er überhaupt nicht zu wahrer höherer Erkenntnis kommen...Man muß die mystischen Erkenntnisse zuerst lernen und sich eben gerade durch dieses Lernen zum Schauen vorbereiten. Ein Mensch, der zum Schauen käme, bevor er in dieser Art gelernt hat, gliche einem Kinde, das wohl mit Augen und Ohren, aber ohne Gehirn geboren wäre. Es breitete sich die ganze Farben- und Tonwelt vor ihm aus; aber es könnte nichts damit anfangen.[2)]...
> So wird man durch das erste Aufnehmen der Mitteilungen zunächst Mit-Erkenner der übersinnlichen Welt; durch die praktische Ausführung der Seelenverrichtungen wird man selbständiger Erkenner in dieser Welt."[3)]

Das eigene übersinnliche Erkennen vollzieht sich stufenweise in einer dreifachen Vertiefung des Bewußtseins durch die Entfaltung jeweils höherer Sinne[4)] auf den von Steiner so genannten Erkenntnisstufen von I m a g i n a t i o n, I n s p i r a t i o n und I n t u i t i o n.

Zu jeder dieser Stufen hat Steiner genau beschriebene Übungen angegeben. Außer methodischen Hinweisen (Verhaltensregeln) und einer präzisen Schilderung über den Verlauf der jeweiligen Übung gibt Steiner vor allem an, "warum man die betreffende Übung macht, und wohin sie führt, wenn sie

- - - - - -

1) Fränkl-Lundborg, O.: a.a.O., S. 9

2) Steiner, R.: Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten, S. 111

3) ders.: Die Geheimwissenschaft im Umriß, S. 40; vgl. ebenso: ders.: Theosophie, S. 134 und 137

4) Der erste "höhere Sinn" ist nach Steiner das intuitiv erlebte Denken.

richtig geübt wird. U r s a c h e, E r e i g n i s und W i r k u n g werden also im voraus bezeichnet."[1)]

Gerade in der umfangreichen methodisch-inhaltlichen Darstellung sieht Steiner den Anspruch der Anthroposophie als einer W i s s e n s c h a f t erfüllt[2)], die - analog den Naturwissenschaften, in denen sich das exakte Wissenschaftsideal am deutlichsten artikuliere[3)] - i n t e r s u b j e k t i v ü b e r p r ü f b a r sei, allerdings in Bezug auf das nicht-sinnliche Gebiet mit entsprechenden anderen Beweismitteln.[4)]

- So stellt Steiner hinsichtlich des methodischen Nachvollzugs und der Erfahrbarkeit übersinnlicher Erkenntnis fest, daß zwei Menschen, die sich auf derselben Stufe des von ihm entwickelten Erkenntnisweges befinden, zu dengleichen übersinnlichen Erkenntnissen (identischen

- - - - - -

1) Fränkl-Lundborg, O.: Die Anthroposophie Rudolf Steiners, Dornach 1957[3], S. 24.

2) Steiner, R.: Die Geheimwissenschaft im Umriß, S. 29: "Sie will über Nichtsinnliches in derselben Art sprechen, wie die Naturwissenschaft über Sinnliches spricht. Während die Naturwissenschaft im Sinnlichen mit dieser Forschungsart und Denkweise stehenbleibt, will Geheimwissenschaft die seelische Arbeit an der Natur als eine Art Selbsterziehung der Seele betrachten und das Anerzogene auf das nichtsinnliche Gebiet anwenden. Sie will so verfahren, daß sie zwar nicht über die sinnlichen Erscheinungen als solche spricht, aber die nichtsinnlichen Weltinhalte so, wie der Naturforscher über die sinnenfälligen. Sie hält von dem naturwissenschaftlichen Verfahren die seelische Verfassung innerhalb dieses Verfahrens fest, also gerade das, durch welches Naturerkenntnis Wissenschaft erst wird. Sie darf sich deshalb als Wissenschaft bezeichnen."

3) ders.: ebenda, S. 30.

4) "Nicht auf eine gleichartige Fortsetzung des auf Unorganisches gerichteten naturwissenschaftlichen Erkennens in das Lebensgebiet hin kommt es an, sondern auf die Erringung einer andersgearteten Erkenntnis."(ders.: Theosophie, S. 153); - "Gleiches wird ... von Gleichem erkannt" (ders.: Oxford-Vortrag, S. 115).

Ein"sichten") gelangen.[1] (Steiner fügt jedoch hinzu, daß es ein Mißverständnis sei, "wenn man geltend machte, daß die Wirklichkeit des geistig Wahrzunehmenden auf dieselbe Art erwiesen werden soll wie diejenige des sinnlich Wahrzunehmenden"[2] ... "Geistige 'Experimente' können nicht wie physische zustande kommen"[3]).

- Es würde den Umfang und den thematischen Rahmen dieser Arbeit sprengen, den stufenweise verlaufenden Erkenntnisweg und die entsprechenden Übungen hier wiederzugeben. In d i e s e m Zusammenhang k o n n t e es sich nur darum handeln, die erkenntnistheoretischen Hauptpunkte anzudeuten, um so eine Vorstellung davon zu vermitteln, auf welche Weise die anthropologischen ("menschenkundlichen") Aussagen, wie sie für die Pädagogik relevant sind, zustandekommen.[4]

III.2 Anthroposophie und das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik ("Erziehungskunst") Steiners

Im Hinblick auf die Pädagogik stellt sich sofort die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis - eine Frage, die

---

1) Vgl.: ders.: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten, S. 34/35; ebenso: Die Geheimwissenschaft im Umriß, S. 35: "Es ist ... eine Tatsache, daß alle diejenigen Menschen, welche nur weit genug gehen, über diese Dinge nicht zu verschiedenen, sondern zu der gleichen Einsicht kommen. Die Verschiedenheit ist nur solange vorhanden, als sich die Menschen nicht auf einem wissenschaftlich gesicherten Wege ... den höchsten Wahrheiten nähern wollen."

2) ders.: Theosophie, S. 161.

3) ders.: ebenda: S. 159.

4) Vgl.: ders.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst (Oxford-Kurs 1922). Dort heißt es programmatisch, "... wie man durch unmittelbare Forschung zu jener spirituellen Erkenntnis kommt, von der ja hier die erzieherischen Konsequenzen auseinandergesetzt werden sollen." (1972, S. 73)

Steiner selbst vorwegnimmt:

> "Sehen Sie, Sie können nun sagen: Ja, aber der Lehrer kann doch nicht gleich ein hellsichtiger Mensch werden. Er kann doch nicht all diese Methoden so ausbilden! Wie kommen wir mit der Schule und dem Unterrichtswesen zurecht, wenn wir einen so komplizierten Weg voraussetzen, um in den Geist hineinzukommen?"[1)]

Steiner gibt auch selbst die Antwort auf diese Frage. Zwar stellt er fest:

> "So müssen wir intuitive Erzieher haben, die sich einlassen wiederum auf die Art und Weise, wie man die geistige Welt erringen kann, wie man das spirituelle Leben erringen kann."[2)]

- Aber:

> "Noch einmal möchte ich betonen: sind die Dinge erforscht, dann kann jeder, wenn er mit unbefangenem Sinn an sie herangeht, sie mit dem gewöhnlichen gesunden Menschenverstand einsehen. Ebenso wie man das, was die Astronomen, was die Biologen über die Welt sagen, mit dem gesunden Menschenverstand nachprüfen kann. Und man wird dann finden, daß dieses Nachprüfen die erste Stufe der Initiationserkenntnis ist."[3)]

Es sei deshalb falsch zu sagen, " daß man die übersinnlichen Forschungsresultate nicht verstehen könne, wenn man nicht selbst ein übersinnlicher Forscher werden kann."[4)]

\- - - - -

1) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst (Oxford-Kurs), S. 33.

2) ders.: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (Ilkley-Vorträge 1923), Stuttgart 1957, S. 56.

3) ders.: Oxford-Kurs, S. 91; ebenso: a.a.O., S. 33 und 73: "Es können einige Menschen in der Welt sein, die in dieser Weise die höhere Erkenntnis ausbilden. Die anderen brauchen nur einen gesunden Verstand und eine gesunde Anschauung. Sie werden dasjenige, was der einzelne entdeckt, finden durch den gesunden Verstand und durch die gesunde Anschauung."..."Die übersinnlichen Erkenntnisse, wenn sie erforscht sind und mitgeteilt werden, können mit dem gewöhnlichen gesunden Menschenverstand eingesehen werden."

4) ders.: a.a.O., S. 73; vgl. auch Zeylmans van Emmichoven, F.W.: Rudolf Steiner, o.J., S. 141: "Man wird begreifen, daß im allgemeinen ein langer Übungsweg notwendig ist, um das imaginative, inspirative und intuitive Bewußtsein zu erlangen. Doch auch der, der eine solche Bewußtseinserweiterung noch nicht erlangt hat, hat einen wichtigen Schritt getan, wenn er deren Bedeutung erkannt hat."

Dies gilt nicht nur hinsichtlich des Verständnisses, sondern auch hinsichtlich der Anwendbarkeit anthroposophisch-"geisteswissenschaftlicher" Erkenntnisse:

Wäre der langwierige und "komplizierte" Nachvollzug des anthroposophischen Erkenntnisweges unabdingbare Voraussetzung für den Lehrer, und wäre nicht allein schon die auf einem "Wahrheitseindruck"[1] beruhende Übernahme der Ergebnisse ein tragfähiges Fundament[2], so wäre ja - wie Steiner feststellte - der Aufbau eines solchen Unterrichts- und Erziehungswesens gar nicht möglich gewesen.[3]

- - - - - -

1) Steiner, R.: a.a.O., S. 91 - Für die Rezipierung und Verarbeitung (!) der vermittelten Ergebnisse gilt dasselbe wie für den eigentlichen Erkenntnisweg: "... Nicht glauben sollst du, was ich dir sage, sondern es denken, es zum Inhalte deiner eigenen Gedankenwelt machen, dann werden meine Gedanken schon selbst in dir bewirken, daß du sie in ihrer Wahrheit erkennst.... In diesem Sinne sollten die geisteswissenschaftlichen Anschauungen gesucht werden. Wer die Überwindung hat, sein Denken in diese zu versenken, kann sicher sein, daß in einer kürzeren oder längeren Zeit sie ihn zu eigenem Anschauen führen werden." (Steiner: Theosophie, S. 137)

2) Fränkl-Lundborg, O.: Was ist Anthroposophie?, Dornach 1972, S. 10: "Jede Wissenschaft kommt durch zwei Faktoren zustande: durch die Wahrnehmung ihres Gegenstandes und durch die Entwicklung der richtigen Gedanken (Begriffe) darüber. So arbeitet auch die Wissenschaft vom Übersinnlichen, die Geisteswissenschaft. In jeder Wissenschaft werden die Spitzenleistungen von wenigen, oft nur von einzelnen vollbracht. ... So auch in der Geisteswissenschaft."

3) Vgl. Steiner: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, S. 83: "Der erste seminaristische Kursus für die Waldorfschule war daher eine gründliche Menschenerkenntnis, damit die Waldorfschullehrer allmählich lernten, was sie ja noch nicht wissen konnten: Wie erzogen werden soll. Denn, wie erzogen werden soll, kann man erst wissen, wenn man weiß, wie der Mensch eigentlich ist." - ebenso: ders.: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik (Arnheim 1924), 1965, S. 88: "Daher liegt durchaus die Möglichkeit vor, daß ein Lehrer oder Erzieher ... in liebevoller Weise auf der Grundlage einer umfassenden Menschenerkenntnis seinen Beruf ausübt" - gemeint ist: auf der Grundlage der vermittelten Erkenntnisse, und dies trifft wohl für die Mehrzahl der

Forts.s.S.41

Allerdings fordert Steiner, daß der Lehrer sich a u f e i n e g a n z b e s o n d e r e A r t mit den Erkenntnissen - etwa über anthroposophische Menschenkunde als Grundlage seiner Pädagogik[1] - vertraut macht und diese anwendet.

Die Rezipierung dieser Erkenntnisse darf nicht bloß "zum gedächtnismäßigen Erwerb seitens der Waldorflehrer führen"[2] - ein solches Memorieren würde ja gerade nicht den Anforderungen entsprechen, die Steiner hinsichtlich seiner Pädagogik als einer Erziehungskunst stellt.

"Es handelt sich gerade beim Erziehen darum, daß diese Wissenschaft übergehen kann in eine wirkliche Kunst; daß Pädagogik Kunst werden kann."[3]

Für die Aufnahme und Anwendung der pädagogisch-menschenkundlichen Erkenntnisinhalte ist es daher notwendig, daß der Lehrer diese Inhalte auf sich wirken läßt und innerlich verarbeitet.

Dies kann - wie in der anthroposophisch ausgerichteten Lehrerausbildung - dadurch geschehen, daß im Anschluß an das Erarbeiten der anthroposophischen Menschenkunde sich künstlerische Übungen im Musizieren, Malen, Plastizieren oder in der anthroposophischen Bewegungskunst der Eurythmie anschließen. Die künstlerischen Übungen sollen dazu dienen, daß die sonst nur reflektierten Erkenntnisse zu "Erkenntnisorganen" sich wandeln, denn diese Erkenntnisse wirken dann erst als Begriffe auf die vergleichsweise begriffslosen Wahrnehmungen, die der Erzieher von seinen Kindern bekommt. Somit soll der Bewußtseinsprozeß der Aneignung in der konkreten Erziehungssituation zu einem lebendigen, praxisbezogenen Erkenntnisprozeß werden, der die Handlungsschemata modifiziert bzw. zu intuitiv richtigem Handeln führt.

- - - - - -

Forts.v.S. 40 :
Lehrer in der anthroposophischen Pädagogik zu (siehe obiges Fränkl-Lundborg-Zitat).

1) Vgl. die programmatischen Vorträge Steiners über "Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik", Stuttgart 1919.

2) Oppolzer, S.: Dissertation, a.a.O., S. 153

3) Steiner, R.: Pädagogischer Kurs (Basel-Vorträge 1920), Bern 1945, S.12

Entsprechend der anthroposophischen Dreigliederung des menschlichen Organismus von Nervensinnessystem, rhythmischem System und Stoffwechsel-Gliedmaßensystem (wir kommen noch an anderer Stelle auf das anthroposophische Leib-Seele-Verhältnis zurück) sollen die Erkenntnisinhalte nicht nur im Intellektuellen steckenbleiben, sondern gleichsam "in Fleisch und Blut übergehen" und sich auch in den Persönlichkeitsschichten von Fühlen und Wollen ausleben.
Die Verarbeitung der Erkenntnisse kann aber auch dadurch geschehen, daß aufgrund der lebendigen Kraft der vermittelten Gedanken das entworfene menschenkundliche Bild selbst zur Meditationsgrundlage für den Lehrer wird. "Denn die Gedanken, die ihm gegeben werden, stellen selbst eine Kraft dar, welche in seiner Gedankenwelt weiter wirkt. Diese Kraft wird in ihm tätig sein; sie wird schlummernde Anlagen wecken"[1] und dem Lehrer dazu verhelfen, daß er in der konkreten Begegnung mit dem Kind "intuitiv" richtig handelt:

> "... Wenn Sie z.B. ein Butterbrot essen, so haben Sie es zunächst mit einem bewußten Vorgang zu tun; aber was dann weiter geschieht, wenn das Butterbrot den komplizierten Verdauungsprozeß durchmacht, so ist das etwas, worauf Sie nicht viel wirken können; aber dieser Prozeß geht vor sich, und Ihr allgemeines Leben hängt damit stark zusammen. Wenn Sie nun Menschenkunde studieren, wie wir es getan haben, so erleben Sie das zunächst bewußt; meditieren Sie nachher darüber, so geht ein innerer geistig-seelischer Verdauungsprozeß in Ihnen vor sich, und der macht Sie zum Erzieher und Unterrichter. Gerade so, wie Sie der Stoffwechsel zum sonst lebenden Menschen macht, so macht Sie dieses meditierende Verdauen einer wahren Menschenkunde zum Erzieher. Sie stehen eben einfach dem Kinde als Erzieher ganz anders gegenüber, wenn Sie das durchgemacht haben, was eben erst folgt aus einer wirklichen anthroposophischen Menschenkunde. Das, was wird aus uns, was in uns wirkt, wodurch wir Erzieher werden, das geht im meditierenden Erarbeiten einer solchen Menschenkunde vor sich. Und solche Betrachtungen wie die heutige, wenn wir sie immer wieder und wieder in

---

1) Steiner, R.: Theosophie, S. 134.

uns erwecken, wenn wir auch nur fünf Minuten am Tage darauf zurückkommen, sie bringen alles innere Seelenleben in Bewegung. Wir werden innerlich so gedanken- und empfindungsfruchtbare Menschen, daß alles aus uns nur so heraussprudelt. Abends meditieren Sie über Menschenkunde, und morgens quillt Ihnen heraus: Ja, mit dem Hans Müller mußt du jetzt dies oder jenes machen - oder: Bei diesem Mädchen fehlt es an dem und dem usw., kurz, Sie wissen, was Sie für den speziellen Fall anwenden müssen."[1)]

Das intuitive Erkennen und Handeln in der Erziehungskunst ist also nicht voraussetzungslos, und es findet auch nicht ein wie auch immer geartetes genialisches Improvisieren statt (sonst wäre ja auch nicht eine pädagogische Kontinuität gewährleistet), sondern die Intuition vollzieht sich als Erziehungskunst auf der Grundlage der verinnerlichten (internalisierten) und durch Meditation intrapsychisch verarbeiteten Menschenkunde.

Das menschenkundliche Ausgangsbild wird mithin in der Begegnung mit den Kindern zum I n t e r p r e t a t i o n s m u s t e r d e r B e o b a c h t u n g[2)]

_ _ _ _ _ _

1) Steiner, R.: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Vortrag vom 21.9.1920, Basel 1961

2) ders.: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik (Arnheim-Vorträge 1924), 1965, S. 88: "Alles was durch Imagination, Inspiration und Intuition am Menschen geschaut werden kann, wie ich es in meinen Büchern beschrieben habe, das kann, weil es beim Kinde in der physischen Organisation überall sich ausdrückt, auch beurteilt werden an der physischen Organisation. Daher liegt durchaus die Möglichkeit vor, daß ein Lehrer oder Erzieher, der einfach in liebevoller Weise auf der Grundlage einer umfassenden Menschenerkenntnis seinen Beruf ausübt, davon sprechen kann, daß er in einem bestimmten Falle zum Beispiel sagt: Hier liegt vor, daß ein Kind in bezug auf sein Ich, seinen astralischen Leib und auch in bezug auf seinen ätherischen Leib ganz gesund ist; der physische Leib aber zeigt in sich Verhärtungen, Versteifungen, so daß das Kind seine Fähigkeiten, die es im Geistigen veranlagt hat, nicht herausbilden kann, weil der physische Leib ein Hindernis ist."

und führt - hier schließt sich gewissermaßen der Kreis - zu einer "anschauenden Urteilskraft" im Sinne Goethes, indem - allerdings unter Zugrundelegung des in den "übersinnlichen" Mitteilungen Steiners entworfenen Ausgangsbildes - das "Wesenhafte" erfaßt werden und zur Intuition führen soll.

Auf dem in diesem Sinne intuitiven Erkennen und Handeln beruht die Erziehungskunst Steiners.

III.3 D i s k u s s i o n u n d K l ä r u n g: Ist die anthroposophische Pädagogik einer erziehungswissenschaftlichen Untersuchung zugänglich?

a) Der Eigencharakter Steiners Erkenntnisbegriffs im Unterschied zum herkömmlichen Wissens- und Wissenschaftsverständnis.

Ausgehend von Goethes phänomenologischer Betrachtungsweise, die in der äußeren Erscheinung zugleich auch das "Wesen" oder die "Idee" zu erfassen versucht - dann aber über Goethes Ansatz sowohl methodisch als auch in den inhaltlichen Aussagen hinausgehend, ist es das Anliegen der Erkenntnislehre Steiners, in eine in der sichtbaren Welt für das gegenständliche Erkennen verborgene g e i s t i g e Welt einzudringen.
Durch die Steigerung seelischer Kräfte zu geistigen könne der Mensch höhere, übersinnliche "Erkenntnisorgane"[1] in sich ausbilden, die ihn zu einem Erkennen geistig-seelischer Welten befähigen.
In jener Welt, in die er kraft seines erweiterten Bewußtseins vorstoße, werde der Mensch der "geistigen Urbilder"[2]

---

1) Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, S. 12

2) ders.: Theosophie, S. 115

ansichtig, insofern die sinnlich wahrnehmbare Welt (sprich: stofflich ausgedehnte Welt) ursprünglich aus Geistigem hervorgegangen sei.

- Es kann nicht die Aufgabe dieser Arbeit sein, über die anthroposophische Erkenntnislehre zu urteilen oder dem Leser ein Urteil darüber abzunehmen.
Wie Steiner selbst dargelegt hat, ist "für viele Menschen" das Vorhandensein einer solchen, der übersinnlichen Erkenntnis zugänglichen geistigen Welt eine "höchst anfechtbare Behauptung"[1] - eine Behauptung, die letzten Endes aber auch nicht eindeutig widerlegt werden könne.
E r f a h r b a r werde diese geistige Welt ohnehin nur auf dem von ihm beschriebenen Erkenntnisweg.
Der Argumentation Steiners folgend, daß "Gleiches" nur von "Gleichem" erkannt werde[2], könnte man sagen:
Die Erkenntnismethoden, die sich nur auf das Sinnlich-Wahrnehmbare beziehen, können aufgrund ihrer "Struktur" eine geistige Welt ebensowenig erfassen, wie sie etwa ihre Nicht-Existenz beweisen könnten.
Die Erfahrung anthroposophisch-geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse ist also gebunden an die Anwendung spezieller, dem Erkenntnisgegenstand adäquater Methoden.

Was diese Methoden selbst und die erkenntnismäßige Grundlage anbetrifft, so braucht nicht eigens betont zu werden, "wie sich ... die Geisteswissenschaft unterscheidet von der landläufigen Wissenschaft", die "die Sinneserfahrung - und das an diese Sinne gefesselte Denken - als die Grundlage allen Wissens (betrachtet)."[3]

- - - - - -

1) Steiner, R.: Die Geheimwissenschaft im Umriß, S. 33.

2) ders.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, S. 91 und 115.

3) ders.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, S. 11; der Einschub ist hinzugefügt aus: Die Geheimwissenschaft im Umriß, S. 33.

Mit dieser Feststellung ist der "erhebliche Unterschied"[1] (Steiner) zu dem empirisch-analytischen Wissenschaftsbegriff beschrieben, wie er auch für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist.[2]

b) Die Grundlage der anthroposophischen Pädagogik:
Die "geisteswissenschaftliche" Menschenkunde Steiners

Es leitet sich freilich die anthroposophische Pädagogik nicht direkt aus dem Erkenntnisweg des Übersinnlichen ab. (Es ist ja nicht so, daß Steiner etwa die Didaktik und Methodik seiner Pädagogik unmittelbar aus der übersinnlichen Schau gewinnt).
Das Herleitungsverhältnis ist dergestalt, daß im Bereich des Übersinnlichen sich Erkenntnisse über den Menschen (bzw. die "menschliche Wesenheit")[3] ergeben, die dann von Steiner für die Pädagogik nutzbar gemacht werden.

Die praktischen Konsequenzen aus den menschenkundlichen Erkenntnissen mußten also erst von Steiner entwickelt werden (dies gilt für den Bereich der Erziehung ebenso wie etwa für das Gebiet der Medizin).

Aus dem Übersinnlichen stammt wohl die -spirituelle- Menschenkunde; die Entwicklung von Handlungskonsequenzen daraus vollzieht sich jedoch außerhalb dessen und folgt dem üblichen logischen Verfahren, mit dem aus einem Erkenntniszusammenhang heraus Folgerungen für das praktische Handeln gezogen werden (praktisch - deduktiv).

---

1) Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes ..., S. 11.

2) Vgl. Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971; ebenso: Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968, besonders S. 19 dort.

3) Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes ..., S. 18.

Der eigentlich zugrundeliegende "geisteswissenschaftliche" Erkenntnisakt bleibt jedoch nur auf eine - so Steiner - dem Objekt der Erkenntnis (im Bereich der Pädagogik: dem Menschen als Leib - Seele - u n d Geist - Wesen) entsprechende Weise nachvollziehbar.[1)]

Indem die Geisteswissenschaft Steiners sich aber nicht als Gegensatz, sondern als E r w e i t e r u n g des Wissens (vom Menschen) versteht (und entsprechende Aussagen zur Erziehung daraus abgeleitet werden), ist damit die folgende Erörterung der Verständigungsebene zwischen anthroposophischer und erziehungswissenschaftlicher Pädagogik eingeleitet.

c) Anthroposophische Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Pädagogik - Die Verständigungsebene

Von unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen ausgehend, kann eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung, die ohnehin den Aussagebereich von Erziehung und Bildung nicht überschreiten kann, nur von den abgeleiteten "praktischen Formen" ausgehen, wie sie uns in der anthroposophischen Pädagogik entgegentreten.
Insofern "die anthroposophische pädagogische Kunst zunächst ein Methodisch-Didaktisches sein soll"[2)], sind diese methodisch - didaktischen Handlungsformen ja genau b e s c h r e i b b a r.

Bei der Frage jedoch, w i e die einzelnen methodisch-didaktischen Maßnahmen auf das Kind w i r k e n, wird sich bei Steiner immer zwangsläufig ein Rückverweis auf dessen Erkenntnisse über die menschliche Wesenheit ergeben (von dieser Grundlage aus wurden diese Maßnahmen ja ursprünglich entwickelt).

---

1) Vgl. ders.: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Vier Vorträge vom 15. bis 22. Sept. 1920, in: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Dornach:Schweiz, 1972.

2) ders. Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, S. 17.

Versteht sich jedoch die anthroposophische Menschenkunde - ebenso wie die anthroposophische Erkenntnismethode, deren Ergebnis sie ist - als Ergänzung und "nicht" als "Widerspruch"[1] herkömmlich wissenschaftlichen Wissens, so müssen die "praktischen Formen" anthroposophischer Pädagogik auch vor einem erziehungswissenschaftlichen Hintergrund erläuterungs- und diskussionsfähig sein und in ihren Begründungen wenigstens teilweise mitvollzogen werden können. Zumindest dürfte kein Widerspruch feststellbar sein zwischen dem, wie die anthroposophische Pädagogik ihre Maßnahmen begründet, und dem, was möglicherweise aus der Sicht und mit den Erkenntnismitteln der Erziehungswissenschaft als Begründung angegeben werden kann.
Dies schließt nicht aus, daß man bei dieser Vorgehensweise an "Grenzen" stößt (Wie eine solche Grenze auch immer definiert werden mag: Aus der Sicht der Erziehungswissenschaft liegt die Grenze sicherlich da, wo das eigene Verständnis von Wissenschaftlichkeit nicht mehr gewährleistet ist, während aus Steiners Sicht die Ursachen einer solchen Grenze in der Begrenzung des "herkömmlichen" Wissenschaftsbegriffs selbst liegen).

Insgesamt kann man jedoch feststellen, daß trotz unterschiedlicher Erkenntnis- und Begründungsgrundlagen die anthroposophische und die erziehungswissenschaftliche Pädagogik mitunter ähnliche praktische Formen entwickelt haben (vgl. den methodisch-didaktischen Teil dieser Arbeit).
Wenn darüber hinaus sogar (in unveränderter Form) die Übertragbarkeit praktischer Formen anthroposophischer Pädagogik in öffentliche Schulen bejaht wird, wie dies der Waldorfpädagoge J.KIERSCH unter Berufung auf

---

1) Vgl. Steiner, R.: Theosophie, Vorrede zur dritten Auflage (1910), 1974, S. 12 und ff.

Steiner tut[1], so stellt sich nicht nur die Frage der Möglichkeit, sondern der Notwendigkeit, die entsprechenden Handlungsformen in einen erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang zu stellen.[2]

- Eine Arbeit, die die pädagogische Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder zum Thema hat, kann sich aber nicht nur auf den methodisch-didaktischen Bereich (und dessen besondere Ausformung im Hinblick auf diese Kinder) beschränken, sondern muß auch untersuchen, wie die Störungen, die diese Kinder haben, verursacht sind.

In der erziehungswissenschaftlichen (Sonder-)Pädagogik geschieht die Erklärung dieser Störungen auf der Grundlage interdisziplinärer empirisch-analytischer Forschungsaussagen.
In der anthroposophischen Pädagogik ist die Erklärungsgrundlage eben wieder die geisteswissenschaftliche Menschenkunde.
Die Ableitung einer "Ursachenlehre" mag möglicherweise auf anthroposophischer Seite auf Kritik stoßen. Denn schließlich soll die anthroposophische Menschenkunde nicht als starres System verstanden werden und die daraus abgeleitete

- - - - - -

1) Kiersch, J.: Waldorfpädagogik, Stuttgart 1971[2], S.48; Kiersch bezieht sich dabei auf Steiners Vorträge "Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst" (1922): "Wir legen allen Wert auf dasjenige in der Pädagogik und Didaktik, was aus den Lebensverhältnissen heraus jedem Schulwesen eingeimpft werden kann ... Wir nehmen die Verhältnisse, wie sie sind, und bringen in jede Art von Schulwesen dasjenige hinein, was aus diesen Verhältnissen heraus in richtiger pädagogisch-didaktischer Weise zum Menschenheile wirken kann." (Ausgb. Dornach 1972, S. 149).

2) In diesem Falle ergibt sich das interessante Phänomen des Nebeneinanders unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Begründungsebenen.

Menschenerkenntnis kein totes Wissen ergeben. Sicherlich muß nach dieser Auffassung die Erkenntnis des für das einzelne Kind individuell Zutreffenden auf der Grundlage dieser Menschenkunde erst immer wieder neu errungen werden (dies gilt vor allem für den seelisch-geistigen Bereich des Kindes). Wir meinen allerdings, daß eine Verständigung - nicht nur im Gespräch mit Partnern außerhalb der anthroposophischen Pädagogik - wesentlich erleichtert wird, wenn die möglichen Ursachen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen erst einmal in allgemeiner begrifflicher Form dargestellt sind.

Anders als im methodisch-didaktischen Bereich, wo die "praktischen Formen" möglicherweise auch auf der Grundlage erziehungswissenschaftlicher Erkenntnismittel erklärt werden können, werden auf dem Gebiet der Ursachenerklärung von Verhaltens- und Lernstörungen die anthroposophisch-menschenkundlichen und die erziehungswissenschaftlichen Aussagen aber selbst im Falle einer Entsprechung der Ergebnisse nicht völlig zu einer Deckung gelangen können, da das anthroposophisch-geisteswissenschaftliche Bild des Menschen nicht durch eine andere Begründungsgrundlage als die anthroposophische Menschenkunde selbst erklärt werden kann.

IV. BEHINDERUNGSTHEORETISCHER TEIL

Ursachen von Verhaltens- und Lernstörungen aus der Sicht der anthroposophischen Menschenkunde und Pädagogik

Im Gegensatz zu der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik und deren behinderungsspezifischen Ausrichtungen (hier: Verhaltensgestörten- und Lernbehindertenpädagogik), in denen eine umfangreiche Literatur zu einer "Theorie der Behinderungen" existiert, sind die Ursachen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen im Bereich der anthroposophischen Pädagogik bislang noch nicht systematisch dargestellt.
Die folgende Darstellung ist ein Versuch, auf der Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde eine solche Untersuchung zu leisten.

IV.1 Die Rolle der Vererbung

Da es in dieser Arbeit nicht nur um verhaltensgestörte, sondern auch um solche Kinder mit Lernbehinderungen bzw. "Minderbegabungen" geht, sei unter anderem untersucht, welche Bedeutung der Vererbung beigemessen wird.
Dieser Ursachenbereich soll deshalb am Anfang der Untersuchung stehen, weil das, was Steiner in seiner Menschenkunde über die Rolle der Vererbung ausführt, von grundsätzlicher Bedeutung ist, und im Hinblick auf a n d e r e Ursachenbereiche, die auch für Verhaltensstörungen relevant werden, das nötige Vorverständnis grundgelegt wird.

In die Diskussion um die Bedeutung von Anlage und Umwelt bezieht die anthroposophische Menschenkunde und die darauf gründende Pädagogik nämlich noch etwas D r i t t e s als das - im wahrsten Wortsinne - "Wesentliche" mit ein, nämlich den individuellen Wesenskern des Menschen.

Diese Wesensmitte des Menschen, die seine Individualität und Einzigartigkeit ausmacht, muß im Zusammenhang gesehen werden mit Steiners Reinkarnationslehre und der damit verbundenen Vorstellung über das Karma[1] des Menschen: "In einem Leben erscheint der menschliche Geist als Wiederholung seiner selbst mit den Früchten seiner vorigen Erlebnisse in vorhergehenden Lebensläufen."[2] Im Zyklus wiederholter Erdenleben ist die geistig-seelische Individualität des Menschen unsterblich und steht - als "eigene Gattung"[3] - eo ipso außerhalb physischer Vererbungsvorgänge.

Die Menschwerdung, die nicht nur als organisches, sondern im Grunde als geistig-seelisches Ereignis verstanden wird, muß demnach als bi-polarer Prozeß gesehen werden: auf der einen Seite die geistig-seelische Individualität, die "heruntersteigt zwischen Konzeption und Geburt aus den geistigen Welten"[4] - auf der anderen Seite "der Körper, der vererbungsgemäß aufgebaut wird aus der Generationsfolge heraus"[5] und dessen sich die herabsteigende Individualität "bemächtigt".[6]

- - - - - -

1) Der karmische Aspekt (im Sinne eines in vorangegangenen Erdenleben selbst gewirkten "Schicksals") kann unseres Erachtens eher bei schwereren Behinderungen als bei Lern- und Verhaltensstörungen in Betracht kommen (vgl. die Beispiele im Heilpädagogischen Kurs). - Ein schwer behindertes Dasein wird im übrigen unter karmischem Aspekt im Zyklus wiederholter Erdenleben als durchaus sinnhaft angesehen, da auch hier wichtige Erfahrungen für die geistig-seelische Weiterentwicklung erworben werden.

2) Steiner, R.: Theosophie, S. 63

3) ders.: ebenda

4) ders.: Heilpädagogischer Kursus (1924), 1975, S. 13.

5) ders.: ebenda

6) ders. ebenda; vgl. auch: ders.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 1. Vortrag.

Auch wenn dasjenige, was landläufig als "Seelenleben" bezeichnet wird, im Laufe der Entwicklung des Kindes erst nach und nach sich entwickelt und als solches durch Umwelt und Erziehung gestaltet werden kann, so ist die Geburt, wie oben schon angedeutet, eher eine geistig-seelische als eine organisch-vererbungsmäßige Begebenheit, denn bezogen auf die unsterbliche Wesensmitte des Menschen muß "das Individuum als der Vererbung vorausgehend" gedacht werden.[1)]
Es ist einleuchtend, daß unter Einbeziehung einer sich re-inkarnierenden Individualität allein schon dadurch die Bedeutung des Vererbungsmäßigen sich relativiert - ganz abgesehen von dem Einfluß der Umwelt, die der Mensch vorfindet und die auf ihn einwirkt.

Läßt man die das Kind umgebende Umwelt aber zunächst einmal außer Betracht, so unterscheidet Steiner prinzipiell zwischen präexistenter Individualität und dem Vererbungskörper.
In diesem Sinne muß der Vererbungskörper als die zunächst e r s t e Umwelt der sich inkarnierenden Ich-Individualität verstanden werden - das Bildnis vom Haus, in das das Ich einzieht, mag dies vielleicht am treffendsten auszudrücken. Das "Haus", das von den Eltern ererbt wurde, ist jedoch nur ein Rohentwurf oder "Modell" (Steiner) dessen, was der Mensch selbst daraus gestalten kann. Während zunächst nur eine bloße Inbesitznahme der vererbungsmäßigen Körperlichkeit stattfindet, arbeitet sich die Individualität immer mehr aus dem Ererbten heraus und gestaltet es (auch in organischer Hinsicht) um:
"Nun geschieht die Sache so, daß der Erbkörper benutzt wird als Modell, und je nachdem das geistig-seelische Leben stark oder schwach ist, je nachdem wird dieses Geistig-Seelische leichter imstande sein, mehr individuell vorzugehen gegen das, was als Erbgestaltung da ist ..."[2)]

- - - - - -

1) Poppelbaum, H.: Entwicklung, Vererbung und Abstammung, Dornach (CH) 1974², S. 59.

2) Steiner, R.: Heilpädagogischer Kursus, S. 16 f.

"... Ein ganz neuer Körper entsteht; dasjenige, was der Mensch an sich trägt nach dem Zahnwechsel, das wird nicht mehr durch die Vererbungskräfte aufgebaut, das wird ganz allein aus dem Geistig-Seelischen aufgebaut ..., so daß der Mensch seinen Erbkörper substantiell nur bis zum Zahnwechsel trägt, und während er ihn abstößt, aus seiner Individualität einen neuen aufbaut."[1)]

Gemäß der anthroposophischen Menschenkunde und Entwicklungspsychologie wird also bereits im Laufe der ersten sieben Lebensjahre der vererbungsmäßige Modell-Leib durch die geistig-seelische Individualität des Kindes "bis in die Organe hinein"[2)] umgestaltet zugunsten einer individuellen Neuschöpfung, so daß "ein ganz neuer Körper entsteht."[3)]
"Je nach Güte des Modells und der Gestaltungskraft der Individualität kommt ... eine stärkere oder schwächere Eigenprägung des 'Menschenpersönlichkeitskörpers' heraus."[4)] Dieser Umgestaltungsprozeß vollzieht sich freilich "im Zusammenhang mit den frühkindlichen Welterfahrungen, welche sich das Kind im Laufe der ersten sieben Lebensjahre 'einverleibt'."[5)]

– – – – –

1) Steiner, R.: Heilpädagogischer Kursus, S. 16; Schreibweise in Sperrdruck vom Verfasser I.W. gewählt zur besseren Hervorhebung.

2) Müller-Wiedemann, H.: Grundlagen einer allgemeinen heilpädagogischen Konstitutionsdiagnostik, in: Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 2, Stuttgart 1974, S. 19.

3) Durch den entstehenden neuen Organismus relativiert sich auch der anthroposophische Begriff der "Elternwahl" (im Zusammenhang mit der Eingliederung des Menschen im Kosmos vor der Geburt), so daß dieser Aspekt eingangs nicht erörtert zu werden brauchte.

4) Klimm, H.: Betrachtungen zum Heilpädagogischen Kurs, in: Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 1, Stuttgart 1974, S. 26.

5) Müller-Wiedemann, H.: a.a.O., S. 19.

Denn jener "neue Organismus", den die Individualität in dieser Zeit aufbaut und "über den vererbten Organismus darüberstülpt"[1], wird geprägt durch "die Welt, die ihn umgibt."[2]
Damit wird in der Entwicklung des Kindes dem Vererbungsmäßigen ("Modell-Leib") nur ein "begrenzter Platz"[3] zugewiesen.
"Wir müssen also unterscheiden gerade beim Kinde zwischen dem Erbkörper und dem, was als Folge des Erbkörpers auftritt in dem individuellen Körper. Der bildet sich nach und nach, der indivuelle Körper, den man erst den wahren Menschenpersönlichkeitskörper nennen kann."[4]

Welche Erkenntnisse ergeben sich nun daraus speziell für die Anschauung des lernbehinderten Kindes?
Dazu lassen wir noch einmal die Umwelt und deren Bedeutung für den durch die Individualität neu zu schaffenden individuellen Körper außer Betracht und beschränken uns auf die "Güte des Modells"[5] - gemeint ist der Erbkörper - und die "Gestaltungskraft der Individualität".[6]

Man kann wohl davon ausgehen, daß bei den angesprochenen Kindern - bei den einen mehr, bei anderen weniger, bei einigen überhaupt nicht - der Erbkörper nicht so eine ungünstige Voraussetzung darstellt, als daß die Gestaltungskraft der Individualität sich demgegenüber nicht durchzusetzen vermöchte.

---

1) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, S. 59
2) ders.: ebenda, S. 57.
3) Klimm, H.: a.a.O., S. 26
4) Steiner, R.: Heilpädagogischer Kursus, S. 17.
5) Klimm, H.: a.a.O., S. 26
6) ders.: ebenda

Es kann höchstens sein, daß der Umgestaltungsprozeß des Ererbten bis zum siebenten Lebensjahr nur unvollständig gelingt (... "Nach dieser Zeit (kommt) eine stärkere oder schwächere Eigenprägung des 'Menschenpersönlichkeitskörpers' heraus")[1], so daß aber selbst in diesem Falle das Vererbungsmäßige nur noch in Tendenzen oder gleichsam übriggebliebenen Resten vorhanden ist.
Von wesentlicher Bedeutung für diese Entwicklung sind nach Steiner jedoch weniger die Vererbungskräfte als die Form- und Gestaltungskräfte der Individualität.[2]
Deren Stärke bzw. Wirksamkeit ist aber selbst nicht etwas unabänderlich, sondern ist auch über das siebente Lebensjahr hinaus für pädagogische Einflußnahme offen, so daß in pädagogischer Hinsicht selbst ein "schlechter Erbkörper" - oder das, was sich davon in dem neuen Organismus nach dem Zahnwechsel fortsetzt - "nicht etwas Unabänderliches ist."[3]

"Erst wenn die Konstitutionsbildung gegenüber dem Vererbungsprozeß gedanklich genügend abgehoben werden kann, ist therapeutisch-heilpädagogische Wandlung von Konstitution als Möglichkeit ü b e r h a u p t e i n s e h b a r und in einer modernen Heilpädagogik neu zu begründen."[4]

So ist in menschenkundlicher Hinsicht (durch die Anerkennung und Einbeziehung einer Ich-Individualität des Menschen) als auch im Hinblick auf die pädagogischen Möglichkeiten (in Richtung auf eine Wandlung der Konstitution) das Vererbungsmäßige von äußerst eingeschränkter Bedeutung.

---

1) Klimm, H.: a.a.O., S. 26
2) Vgl. Steiner: Heilpädagogischer Kursus, S. 17
3) Bort, Julia: Heileurythmie und Heilpädagogik, in: Heilende Erziehung, Stuttgart 1977³, S. 214.
4) Müller-Wiedemann, H.: a.a.O., S. 23; Sperrdruck im Original.

Diese Einschränkung des Vererbungsmäßigen geht weit über anthropologisch-erziehungswissenschaftliche Aussagen hinaus.
Viel entscheidender als der Erbkörper ist deshalb, welche "Richtung" (Steiner) der Konstitutionsprozeß des "neuen Organismus" nimmt, den die Individualität sich im Zusammenhang mit der Umwelt gibt.
So ist im Grunde die vorangegangene Darstellung über die Rolle der Vererbung in der anthroposophischen Menschenkunde eigentlich mehr eine vorbereitende Grundlage für ein besseres Verständnis dessen, welche entscheidende Bedeutung bei lern- und verhaltensgestörten Kindern die Umwelt hat.

IV.2 Die Bedeutung der Umwelt

"Mit der physischen Geburt wird der physische Menschenleib der physischen Umgebung der äußeren Welt ausgesetzt, während er vorher von der schützenden Mutterhülle umgeben war"[1]... "Die physische Geburt besteht eben darin, daß die physische Mutterhülle den Menschen entläßt, und daß dadurch die Umgebung der physischen Welt unmittelbar auf ihn wirken kann. Die Sinne öffnen sich der Außenwelt. Diese erhält damit den Einfluß auf den Menschen, den vorher die physische Mutterhülle gehabt hat."[2]

An die Stelle des "mütterlichen Leibes" tritt also der "soziale Uterus", wie es in völliger Entsprechung zu Steiners Aussage von 1907 in der neueren Anthropologie PORTMANNS, GEHLENS und BOLKS heißt.[3]

---

1) Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (1907), Dornach (CH) 1978, S. 21.

2) ders. ebenda, S. 19

3) Vgl. Portmann, A.: Der biologische Beitrag zu einem Bild vom Menschen, Regensburg 1958; Gehlen, A.: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Frankf.a.M. 1966[8]; vgl. ebenfalls den Hinweis auf L.BOLK in Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1967, S. 52 und 83: an die Stelle des "mütterlichen Leibes" tritt "der soziale Uterus".

Mit oben genannter Aussage ist aber erst eingeleitet, was Steiner unter dem Einfluß der Umwelt versteht.
In der Darlegung darüber weist Steiner zwar zunächst auf Jean Paul (bzw. Fr.Richter) hin - es steht aber außer Frage, daß dieser Hinweis (und auch der von uns eingebrachte Bezug zur neueren anthropologischen Forschung) nur ein Anknüpfungspunkt ist, von dem aus Steiner die Bedeutung der Umwelt auf der Grundlage seiner spezifisch "geisteswissenschaftlichen Menschenkunde" erklärt:
"Es ist ohne Zweifel richtig, was man in einem ausgezeichneten pädagogischen Buche lesen kann, in Jean Pauls "Levana oder Erziehungslehre", daß ein Weltreisender mehr von seiner Amme in den ersten Jahren lernt, als auf allen seinen Weltreisen zusammen. Aber das Kind lernt eben nicht durch Belehrung, sondern durch Nachahmung. Und seine physischen Organe bilden sich ihre Formen durch die Einwirkung der physischen Umgebung."[1)]

In seiner menschenkundlichen Entwicklungspsychologie spricht Steiner von Phasenabschnitten bzw. von den "drei Geburten"[2)] der Wesensglieder des Menschen (bei Steiner als physischer Leib, Ätherleib, Astralleib bezeichnet), womit in einem Siebenjahresrhythmus der fortschreitende Prozeß beschrieben wird, wie das Geistige, das sich zwischen Konzeption und Geburt mit dem Leiblichen verbunden hat, als das eigentliche Entwicklungs- und Wirkprinzip des Stofflichen sich immer mehr emanzipiert und durch Metamorphose das Leibliche teilweise in Seelisches umwandelt.
Bis zum siebenten Lebensjahr "aber sind Geist, Seele, Leib noch nicht gegliedert, noch nicht differenziert, noch eine Einheit, ein Ineinanderweben... Erst später, beim Zahn-

---

1) Steiner, R.: a.a.O., S. 22.
2) ders.: a.a.O., S. 19.

wechsel, sondert sich das Seelische von dem Stoffwechsel mehr ab ... Dadurch setzt sich aber auch jeder Reiz, der von der Umgebung ausgeübt wird, bis in das Leibliche des Kindes fort."[1)]
Eben weil das Seelische vom Leiblichen noch nicht gegliedert ist, "(ist) das Kind ganz Sinnesorgan".[2)]
"So wirkt der ganze Leib des Kindes wie ein Sinnesorgan reflexartig gegenüber dem, was in der Umgebung vorgeht."[3)]

Es ist leicht einzusehen, welche Bedeutung die Umwelt bis zum siebenten Lebensjahr für die gesamte Personagenese hat.
Dies wird auch in der erziehungswissenschaftlichen Pädagogik und Sonderpädagogik so gesehen.
Die gesteigerte Bedeutung, die die anthroposophische Menschenkunde der Umwelt in den ersten sieben Jahren des Kindes zumißt, ergibt sich in voller Tragweite aber erst dadurch, daß der Einfluß der Umwelt im Sinne einer
P r ä g u n g wirkt.
Das "Vorbild" (d.h. die Umwelt) und dessen "Nachahmung"[4)] setzen sich bis in die Organstrukturen fort:
"Was in der physischen Umgebung vorgeht, das ahmt das Kind nach, und im Nachahmen gießen sich seine physischen Organe in die Formen, die ihnen dann bleiben."[5)] ...

_ _ _ _ _ _

1) Steiner, R.: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (1924), Dornach (CH) 1974, S. 15.

2) ders.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S. 15; ebenso in: Die Methodik des Lehrens ..., S. 14: "Das Kind ist im Ganzen Sinnesorgan"

3) ders.: Die Methodik des Lehrens ..., S. 14.

4) ders.: Die Erziehung des Kindes..., S. 22: "Es gibt zwei Zauberworte, welche angeben, wie das Kind in ein Verhältnis zu seiner Umgebung tritt. Diese sind: Nachahmung und Vorbild. Der griechische Philosoph Aristoteles hat den Menschen das nachahmendste der Tiere genannt; für kein Lebensalter gilt dieser Ausspruch mehr als für das kindliche bis zum Zahnwechsel."

5) ders.: ebenda, S. 22

"Bis zum Zahnwechsel im siebenten Jahre hat der Menschenleib eine Aufgabe an sich zu verrichten, die wesentlich verschieden von den Aufgaben aller anderen Lebensepochen ist. Die physischen Organe müssen in dieser Zeit sich in gewisse Formen bringen; ihre Strukturverhältnisse müssen bestimmte Richtungen und Tendenzen erhalten. Später findet Wachstum statt, aber dieses Wachstum geschieht in aller Folgezeit auf Grund der Formen, die sich bis zu der angegebenen Zeit herausgebildet haben. Haben sich richtige Formen herausgebildet, so wachsen richtige Formen, haben sich Mißformen herausgebildet, so wachsen Mißformen."[1)]

Denn - so muß man erläuternd hinzufügen - aus den organischen Formen gehen später die psychischen Formen hervor, wenn die organischen Kräfte sich teilweise zu seelischen wandeln.[2)]
Was das Kind nachahmend aus der Umwelt aufnimmt, prägt es in seinem Organismus aus. Was sich später in umgekehrter Richtung als Seelisches ausdifferenziert, das ist geprägt durch die Formen, die das Kind nachahmend aus der Umwelt in seinem Organismus ausgebildet hat.
Hinsichtlich der "physischen Umgebung", die auf die "Strukturverhältnisse", "Richtungen" und"Tendenzen" der zunächst noch ungegliederten Leib-Seele-Einheit des Kindes einwirkt, läßt sich die Negativwirkung einer defizitären Umwelt und einer mängelbehafteten Erziehung auf das später daraus sich entwickelnde Seelenleben leicht ableiten.

---

1) Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes ..., S. 21.

2) Positiv formuliert finden sich diese Zusammenhänge von Leib und Seele in den Vorträgen Steiners aus dem Jahre 1922, die den programmatischen Titel tragen "Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen."
- Was die Schrift "Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft" (1907) anbetrifft, so wird darin das Anliegen Steiners deutlich, sich auch an die Eltern zu wenden, denn diese sind es ja, die das Kind bis zu dessen siebentem Lebensjahr vornehmlich erziehen.

Steiner nennt zwei Beispiele, die den personalen (und im weitesten Sinne sozialen) Aspekt hervorheben:

> "Ein Vater, der sich vor dem Kinde in Lebensäußerungen offenbart, die dem Jähzorn entspringen, wird die Veranlassung dazu, daß bis in die feinsten organischen Gewebestrukturen das Kind die Neigung zum gestenhaften Darleben des Jähzorns aufnimmt. Eine furchtsam, zaghaft sich verhaltende Mutter pflanzt dem Kinde organische Strukturen und Bewegungstendenzen ein, die bewirken, daß dasselbe an seinem Körper ein Werkzeug hat, das dann die Seele im furchtsamen, zaghaften Sinne gebrauchen will."[1)]

Anstelle des geschilderten Verhaltens des oder der Erwachsenen (besonders der Eltern) läßt sich jede andere Verhaltensweise denken[2)], die zur physiologisch-psychischen Konstitution des Kindes wird.
Die frühkindlichen Erfahrungen, die sich im kindlichen Organismus aus - bzw. "ein" - drücken, sind freilich nicht nur auf den Kontakt mit den Eltern beschränkt - auch der größere Rahmen der sozialen Umgebung überhaupt wird bis zum siebenten Lebensjahr zum prägenden Vorbild.
Steiner geht sogar soweit, daß in diesem Zeitraum die physischen Anlagen für Moralität gebildet werden:

> "Man muß die physische Umgebung nur in dem denkbar weitesten Sinne nehmen. Zu ihr gehört nicht etwa nur, was materiell um das Kind herum vorgeht, sondern alles, was sich in des Kindes Umgebung abspielt, was von seinen Sinnen wahrgenommen werden kann, was vom physischen Raum aus auf seine Geisteskräfte wirken kann. Dazu gehören auch alle moralischen oder unmoralischen, alle gescheiten und törichten Handlungen, die es sehen kann. Es bildet sich ein gesundes Sehen aus, wenn man die richtigen Farben- und Lichtverhältnisse in des Kindes Umgebung bringt, und es bilden sich in Gehirn und Blutumlauf die physischen Anlagen für einen gesunden moralischen Sinn, wenn das Kind Moralisches in seiner Umgebung sieht. Wenn vor dem siebenten Jahre das Kind nur törichte Handlungen in seiner Umgebung sieht, so nimmt das Gehirn solche Formen an, die es im späteren Leben auch nur zu Torheiten geeignet machen."[3)]

- - - - - -

1) Steiner, R.: Pädagogik und Moral, Vortrag 1923, abgedruckt in: Die Erziehung des Kindes ..., S. 56.

2) An anderer Stelle (in: "Die geistig-seelischen Grundkräfte...", S.56/57) nennt Steiner ein Beispiel, wie das Kind die seelische Verfassung eines "sorgenvollen Mensch(en)" übernimmt und "einen zur Sorge disponier-
Forts.s.S. 62

3) ders.: Die Erziehung des Kindes ..., S. 22/23.

Genauso, wie die Umwelt- und Erziehungseinflüsse die Formen für die spätere Persönlichkeitsentwicklung gießen, so werden in dieser Zeit des "sich in seinen Formen aufbauenden Gehirns"[1] die Grundlagen für die Intelligenz gelegt.

> "Wie die Muskeln der Hand stark und kräftig werden, wenn sie die ihnen gemäße Arbeit verrichten, so wird das Gehirn und werden die anderen Organe des physischen Menschenleibes in die richtigen Bahnen gelenkt, wenn sie die richtigen Eindrücke von ihrer Umgebung erhalten. Ein Beispiel wird am besten anschaulich machen, um was es sich handelt. Man kann einem Kinde eine Puppe machen, indem man eine alte Serviette zusammenwindet, aus zwei Zipfeln Beine, aus zwei anderen Zipfeln Arme fabriziert, aus einem Knoten den Kopf, und dann mit Tintenklecksen Augen und Nase und Mund malt. Oder man kann eine sogenannte 'schöne' Puppe mit echten Haaren und bemalten Wangen kaufen und sie dem Kinde geben. Es braucht hier gar nicht einmal davon gesprochen zu werden, daß diese Puppe natürlich doch scheußlich ist und den gesunden ästhetischen Sinn für Lebenszeit zu verderben geeignet ist. Die Haupterziehungsfrage dabei ist eine andere. Wenn das Kind die zusammengewickelte Serviette vor sich hat, so muß es sich aus seiner Phantasie heraus das ergänzen, was das Ding erst als Mensch erscheinen läßt. Diese Arbeit der Phantasie wirkt bildend auf die Formen des Gehirns. Dieses schließt sich auf, wie sich die Muskeln der Hand aufschließen durch die ihnen angemessene Arbeit. Erhält das Kind die sogenannte 'schöne' Puppe, so hat das Gehirn nichts mehr zu tun. Es verkümmert und verdorrt, statt sich aufzuschließen."[2]

Abgesehen von dem sich daraus aussprechenden kulturkritischen Ansatz, der heute aktueller erscheint denn je, gibt Steiner hiermit auch einen allgemeinen Hinweis, der sich übertragen läßt auf den Aufforderungs- und Anregungscharakter des Milieus, in dem das Kind aufwächst.

Was fehlt, ist die "innere Regsamkeit der Organe, und aus dieser Regsamkeit baut sich die richtige Form der Organe auf."[3]

Forts.v.S. 61
ten Organismus (bekommt), der später auch leicht Lebenseindrücke in Sorge aufnimmt, die eine andere Konstitution nicht dazu treiben".

1) ders. a.a.O., S. 23
2) ders. ebenda.
3) ders. a.a.O., S. 24

"Wo in der Kindheit das seelische Erleben zu wenig angesprochen wurde und dieses sich deshalb zuwenig dem Leibe einprägen konnte, kann es sich auch später zuwenig im Leibe und durch den Leib zur Umwelt hin betätigen. Das wirkt sich in Stumpfheit und geringer Intelligenz, in mangelnder Aufgeschlossenheit gegenüber dem Geistigen und Ethischen, in Kontaktarmut, Steifheit u.a.m. aus."[1)]

Um diesen Bereich abzuschließen, sei noch einmal zusammengefaßt, welche Konsequenzen sich aus der vorangegangenen Erörterung für das Entstehen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen ergeben.
Verglichen mit der erziehungswissenschaftlichen Pädagogik und Sonderpädagogik mißt die anthroposophische Pädagogik auf der Grundlage ihrer Menschenkunde der Umwelt eine Bedeutung zu, die über das Organische wirkend sogar den Charakter einer Prägung hat.
Daß die Umwelt in dieser Weise wirken kann, ergibt sich aus dem leiblich-seelischen Metamorphosegeschehen, das sich nach anthroposophischer Menschenerkenntnis in den ersten sieben Lebensjahren des Kindes vollzieht. Danach ist im physischen Organismus ein sogenannter "ätherischer" eingegliedert, der "bis zum siebenten Lebensjahre in seiner

---

1) Kranich, E.M.: in: Erziehungskunst, hrsg. vom Bund der Freien Waldorfschulen, Sonderheft - Das Kind in den ersten sieben Jahren - Jg. 23, Heft 5/6, S. 163; vgl. auch:
Steiner, R.: zit.n. Grunelius, E., v.Kügelgen, H.: Das Wesen des kleinen Kindes, Stuttgart 1971, S.18:
"Gerade so wie Fußspuren von außen eingedrückt sind, so sind in den Körper, besonders in das Hirn und in die Nervenorganisation, eingedrückt diejenigen Dinge, die aus der Umgebung herein im nachahmenden Lernen erlebt werden, im Gehenlernen, Sprechenlernen, Denkenlernen..."

ganzen Ausdehnung im physischen Organismus tätig (ist). In diesem Lebensabschnitte wird ein Teil des ätherischen Organismus frei von der unmittelbaren Betätigung am physischen Organismus"[1] und bildet sich als "Träger des seelischen" Lebens" aus.[2]

Vor diesem Hintergrund wird noch einmal deutlich, welche Bedeutung die Umwelt in den ersten sieben Lebensjahren des Kindes hat:

> "Bis zum Zahnwechsel im siebenten Jahre hat der Menschenleib eine Aufgabe an sich zu verrichten, die wesentlich verschieden von den Aufgaben aller anderen Lebensepochen ist. Die physischen Organe müssen in dieser Zeit sich in gewisse Formen bringen; ihre Strukturverhältnisse müssen bestimmte Richtungen und Tendenzen erhalten. Später findet Wachstum statt, aber dieses Wachstum geschieht in aller Folgezeit auf Grund der Formen, die sich bis zu der angegebenen Zeit herausgebildet haben. Haben sich richtige Formen herausgebildet, so wachsen richtige Formen, haben sich Mißformen herausgebildet, so wachsen Mißformen. ... Wie die Natur vor der Geburt die richtige Umgebung für den physischen Menschenleib herstellt, so hat der Erzieher nach der Geburt für die richtige physische Umgebung zu sorgen. Nur diese richtige physische Umgebung wirkt auf das Kind so, daß seine physischen Organe sich in die richtigen Formen prägen."[3]

Obwohl die erziehungswissenschaftliche Pädagogik und Sonderpädagogik den Umwelteinflüssen ätiologisch einen qualitativ und quantitativ hohen Rang zuerteilen, was Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen anbetrifft, so ergibt sich in der anthroposophischen Pädagogik aufgrund des dargestellten menschenkundlichen Leib-Seele-Verhältnisses ein noch engeres Bedingungsverhältnis.

Der prägende Einfluß frühkindlicher Umwelterfahrungen muß dabei auch vor dem Hintergrund der gesamt-kulturellen Situation gesehen werden (d.h. hinsichtlich der Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen), wirkt sich doch

---

1) Steiner, R.: Ein Vortrag über Pädagogik während des französischen Kurses am Goetheanum (16. Sept. 1922), abgedruckt in: Die Erziehung des Kindes ..., S. 49

2) ders.: ebenda.

3) ders.: Die Erziehung des Kindes ..., S. 21

die (nach Einschätzung der anthroposophischen Pädagogik) neurotisch-"krankmachende" Umwelt in unserer krisenhaften Zeitlage[1] "reflexartig" auf die heranwachsenden Kinder aus.[2]

Daß dabei die Umwelt prägend bis in die Strukturen des Organismus, den die geistig-seelische Wesenheit[3] aufbaut, ein-wirkt, ist im vorangegangenen aufgezeigt worden - es ist jedoch nicht das Organische selbst betrachtet worden, wie es sich bei Steiner bestimmt.

Wie deutlich wurde, steht die Umwelt in enger Beziehung zu dem Organischen des Kindes, so daß sich hier teilweise ein Zusammenhang ergibt (in Bezug auf die Wirkung der Umwelt im Organischen), der e i g e n t l i c h e organische Aspekt - siehe im folgenden - ist damit jedoch noch nicht erschöpft.

IV.3 Der organische Aspekt

In der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik werden als organische Ursachen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen vor allem hirnorganische Schädigungen bzw.

---

1) Vgl.: Maikowski, R.: Heilende Erziehung als Zeitnotwendigkeit, in: Heilende Erziehung, Stuttgart 1977[2], S. 11

2) Die Pädagogik Steiners versteht sich ja in diesem Sinne ausdrücklich als "Gegenerziehung".

3) Das, was die geistig-seelische Individualität des Kindes an Erfahrungen und Prägungen "als die Ergebnisse ... früherer individueller Erdenleben" mit sich bringt (vgl. die Methodik des Lernens ...S.29),konnte aufgrund der auf die "physische Umgebung" beschränkten Fragestellung nicht erörtert werden und wäre, wie eingangs erwähnt, auch nur bei schwereren Behinderungsformen relevant.

eine mangelhafte Entwicklung des zentralen Nervensystems genannt.[1)]

Die anthroposophische Pädagogik und Heilpädagogik erweitert auf der Grundlage ihrer Menschenkunde den organischen Aspekt in Form einer leiblich-seelischen Differenzierung, die im Zusammenhang dessen erklärt wird, "was sich mir ergeben hat über die Beziehungen des Seelischen mit dem Physisch-Leiblichen" (Steiner).[2)]

Gemeint ist die leibliche Organisation des Seelenlebens, wie sie Steiner in seiner "D r e i g l i e d e r u n g d e s m e n s c h l i c h e n O r g a n i s m u s" dargelegt hat ("Ich darf wohl sagen, daß ich damit die Ergebnisse einer dreißig Jahre währenden geisteswissenschaftlichen Forschung verzeichne").[3)]

Steiner differenziert dabei in die seelischen Funktionen des Vorstellens (Denkens), Fühlens und Wollens in Zuordnung zu bestimmten Organsystemen.

Mit dem geläufigen Wissensstand der Physiologie und Psychologie weiß Steiner sich nur insofern in Übereinstimmung, als "nur das Denken, das Vorstellen mit dem Nervensystem unmittelbar zusammenhängt."[4)]

---

1) Vgl.: Sonderschul-Aufnahmeverfahren (SAV), RdErl.d. Kultusministers NRW, GABl. 1974, S. 62 ff, Punkte 2.2 und 2.6; ebenfalls: Dt.Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttgart 1974, S. 38 u. 40.

2) Steiner, R.: Von Seelenrätseln(1917), Dornach (CH) 1960, S. 150.

3) ders.: ebenda.

4) ders.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S. 48

Für das Fühlen und das Wollen seien jedoch "die leiblichen Gegenstücke"[1] in anderen Organsystemen zu finden ("In bezug darauf muß man sich innerhalb der Ergebnisse gegenwärtiger Physiologie erst den richtigen Weg bahnen").[2]

> "Das Fühlen hängt nicht unmittelbar mit dem Nervensystem zusammen, sondern mit dem, was man nennen kann das rhythmische System des Menschen, Rhythmus, Atmungsrhythmus, Blutzirkulationsrhythmus ... Dieses innerlich aufeinander Bezogensein von Atmungsrhythmus und Pulsrhythmus, ... das macht das Rhythmische im Menschen aus, die zweite Natur gegenüber der des Hauptes, der Nervennatur. ... Und unmittelbar so, wie mit dem Nervenleben das Denkvermögen, die Denkkraft, zusammenhängt, so hängt unmittelbar mit diesem rhythmischen System das Fühlen zusammen."[3]

Und schließlich gilt für das Wollen bzw. das Willensleben des Menschen, daß es organisch "zu Stoffwechselvorgängen in Beziehung gesetzt werden muß":

> "Dann haben wir als drittes dem Denkleben und dem Gefühlsleben gegenüber das Willensleben. Und dieses Willensleben hängt wiederum nicht direkt mit dem Nervensystem zusammen, sondern dieses Willensleben hängt direkt mit dem menschlichen Stoffwechsel und mit den menschlichen Bewegungen zusammen. Stoffwechsel ist sehr innig gebunden an die Bewegung. Beachten Sie all das, was aus dem Stoffwechsel eines Menschen wird, der sich nicht richtig bewegt für sein Gliedmaßensystem. Das Bewegungssystem und das Stoffwechselsystem führe ich an als das dritte Glied der menschlichen Organisation. Damit hängt unmittelbar das Willensleben zusammen."[4]

---

1) Steiner, R.: Von Seelenrätseln, S. 151: "Nicht so steht es, wenn man die leiblichen Gegenstücke für das Fühlen und Wollen bestimmen will."

2) ders.: ebenda.

3) ders.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S.48/49.

4) ders.: a.a.O., S. 50.

Zusammenfassend ergibt sich also eine Zuordnung der seelischen Grundfunktionen von Vorstellen, Fühlen und Wollen zu den "jeweils zugrunde liegenden, ihnen entsprechenden leiblichen Vorgängen bzw. deren somatischem Ort"[1] wie folgt:

> "Und so bekommen wir, wenn wir den Menschen wirklich durchschauen, die Beziehungen zwischen dem Seelischen und dem Physischen des Menschen."[2] ... "Aus der vorangehenden Darstellung kann ersehen werden, daß der Mensch ein dreigliedriges Wesen ist, daß sein Denken gebunden ist an das Nerven-Sinnessystem im Organismus, und zwar ganz im Sinne physischer Abhängigkeit an dieses System gebunden ist. Das Fühlen ist an das rhythmische System, vorzugsweise an das Atmungssystem und an das Zirkulationssystem gebunden; und das Willenssystem hat das Bewegungs- und Stoffwechselsystem zur Grundlage."[3] ... "- Der Leib als Ganzes, nicht bloß die in ihm eingeschlossene Nerventätigkeit ist physische Grundlage des Seelenlebens. Und wie das letztere für das gewöhnliche Bewußtsein sich umschreiben läßt durch Vorstellen, Fühlen und Wollen, so das leibliche Leben durch Nerventätigkeit, rhythmisches Geschehen und Stoffwechselvorgänge."[4]

Durch Steiners leiblich-seelische Dreigliederung "erweitert" sich nach anthroposophischer Auffassung "das geläufige naturwissenschaftliche Menschenbild, nach dem letztlich nur das Zentralnervensystem als Organ der menschlichen Seele angesehen wird, allenfalls noch die innere Sekretion (Schilddrüse, Keimdrüsen) eine engere Beziehung dazu hat, während den übrigen Organen nur die metabolischen Zubringerdienste und die zweckgerichteten Hilfen zuerkannt werden. Die Tatsache, daß allein das Nervensystem uns ein B e w u ß t s e i n von Seelischem ermöglicht, besagt nicht, daß es auch allein die Grundlage des Seelenlebens ist."[5]

---

1) Wehr, G.: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners, München 1977, S. 38

2) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S. 51

3) ders.: a.a.O., S. 55.

4) ders.: Von Seelenrätseln, S. 158

5) Klimm, H.: in: Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 1, Stuttgart 1974, S. 27.

Um es noch einmal zu wiederholen: Außer dem Nervensinnessystem, das hauptsächlich im Kopf bzw. Gehirn zentralisiert ist[1], gilt es nach Steiner, auch ein sog. "r h y t h m i s c h e s S y s t e m" oder "A t m u n g s - B l u t z i r k u l a t i o n s s y s t e m" als mittlere Organisation des Menschen und ein "S t o f f w e c h s e l - G l i e d m a ß e n s y s t e m" zu beachten, da diese drei Systeme die Grundlagen abgeben, auf denen sich das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen stützt und durch welche sich somit die geistig-seelische Wesenheit des Menschen instrumentell offenbaren kann.

Dabei ist es wichtig zu beachten, daß diese drei Systeme nicht beziehungslos nebeneinander wirken, sondern sich durchdringend aufeinander bezogen sind.

Die Entwicklung der seelischen Funktionen des Vorstellens (Denkens), Fühlens und Wollens muß im Zusammenhang mit der Entwicklung der genannten Organsysteme bzw. deren Ineinanderwirken gesehen werden.
Welche Konsequenzen sich daraus in organischer Hinsicht für Verhaltensstörungen- und Lernbehinderungen ergeben, kann hier nur angedeutet werden.

S t ö r u n g e n in der Entwicklung der Funktionen von Denken, Fühlen und Wollen finden statt, "wenn bestimmte Organsysteme zu früh in den Vordergrund treten, andere retardiert bleiben, die Reifung eines Organsystems ausbleibt oder gestört ist, oder die eines anderen Systems

- - - - - -

1) Zwar sind Nerventätigkeit, rhythmisches Geschehen und Stoffwechselvorgänge bis in die feinsten Verzweigungen des menschlichen Organismus erstreckt, sie sind jedoch in unterschiedlicher Weise zentriert im Organismus (obere, mittlere und untere Organisation) und funktional nach ihrer Wesenheit geschieden (vgl.: Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (1919), Dornach (CH) 1975, S. 41).

und der dazugehörigen Organe zu früh abgeschlossen ist.[1)]

In diagnostischer Hinsicht, so Steiner, lassen sich leiblich-seelische Störungen bereits und gerade beim Kind recht leicht erkennen, wenn die "elementaren Richtlinien"[2)] der leiblich-seelischen Dreigliederung zum Beobachtungs- und Interpretationsmuster des Verhaltens und der Konstitution des Kindes gemacht werden, denn die leiblich-seelischen Kräfte sind noch viel unmittelbarer als beim Erwachsenen nach außen hin ansichtig:

> "Und so lernen wir das kleine Kind, so lernen wir auch das größere Kind anschauen, wenn wir wissen, das eine Kind errötet leichter bei dem oder jenem, das andere wird blaß bei dem oder jenem, das eine Kind gerät leicht in eine gewisse Emotion hinein, bewegt seine Glieder leicht; das eine tritt stark auf, das andere trippelt fast nur und so weiter. Wenn wir diese Grundlinien haben, daß wir wissen können, wo irgend etwas sitzt, ob im Stoffwechselsystem, indem es seelisch im Wollen zum Ausdrucke kommt, ob im rhythmischen System, indem es seelisch im Fühlen zum Ausdrucke kommt, oder im Nervensystem, indem es seelisch im Denken zum Ausdrucke kommt, dann lernen wir das Kind beobachten, dann wissen wir erst, wohin wir die Augen zu richten haben."[3)]

Aus diesem Hinweis Steiners ist eine Fülle von Beiträgen anthroposophischer Autoren zur Diagnostik des Verhaltens und der Konstitution auf der Grundlage Steiners Dreigliederung des Organismus hervorgegangen.[4)]

\- - - - - -

1) Müller-Wiedemann: Grundlagen einer allgemeinen heilpädagogischen Konstitutionsdiagnostik, in: Beiträge zur heilpädagogischen Methodik, Stuttgart 1974, S. 11.

2) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S. 51.

3) ders.: a.a.O., S. 52.

4) Vgl.: Heydebrand, Caroline, von: Vom Seelenwesen des Kindes, Stuttgart 1971[5]; Holtzapfel, W.: Seelenpflegebedürftige Kinder, Bd. 1, Dornach (CH) 1976; Müller-Wiedemann, H.: hier bereits genannt; König, K.: Grundlegende Fragen einer heilpädagogischen Diagnostik und Therapie, in: Pietzner, C. (Hrsg.): Aspekte der Heilpädagogik, Stuttgart 1969; Lievegoed, B.C.J.: Heilpädagogische Betrachtungen, Zeist (NL) 1952.

Hier interessiert jedoch nicht der diagnostische Aspekt[1], sondern die organische Ursache selbst, soweit diese bei Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen vorliegen kann. Dabei muß man feststellen, daß - bezogen auf das Nervensinnessystem u n d insofern eine L e r n b e h i n d e r u n g vorliegt - kaum ein Widerspruch sich wird finden lassen, daß die eingangs erwähnte erziehungswissenschaftliche Sonderpädagogik zu den organischen Ursachen vor allem hirnorganische Schädigungen bzw. eine mangelhafte Entwicklung des zentralen Nervensystems rechnet.

Nach der organischen Dreigliederung Steiners ist dieser Zusammenhang aber so einfach nicht. Da vor allem die bi-polar aufeinanderbezogenen Systeme der Nervensinnesorganisation und der Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation resonanzartig zusammenwirken, kann eine Störung der Intelligenz auch "vom entgegengesetzten Pol, von der Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation"[2] ausgehen. Unter dieser Voraussetzung, daß der "Stoffwechsel ... sehr innig gebunden an die Bewegung (ist)"[3], kann die Ursache von Minderbegabungen demnach auch im "Stoffwechsel-Willensbereich"[4] liegen, denn diese Kinder zeigen ja mannigfaltige Störungen in der Motorik und im Be-greifen.

Auch bei anderen ~~anthroposophischen~~ Autoren findet man im Zusammenhang mit dem, was man als Lernstörungen bzw.

---

1) Der diagnostische Aspekt findet, ohne daß er gesondert behandelt wird, an anderer Stelle dieser Arbeit seinen Niederschlag (siehe: Verfahren der Aufnahme, dargestellt am Beispiel der Christian-Morgenstern-Schule Wuppertal) im schulorganisatorischen Teil dieser Arbeit).

2) Holtzapfel, W.: Seelepflege-bedürftige Kinder, Bd. II, Dornach (CH), S. 83; Holtzapfels Ausführungen schließen ausdrücklich auch die "minderbegabten Kinder (IQ 70-90)" mit ein (s. 82).

3) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S. 50.

4) Holtzapfel, W.: a.a.O., S. 94

Lernbehinderung bezeichnet, den Stoffwechsel-Gliedmaßen-Aspekt.[1)]
Das Phänomen motorischer Störungen wird demgegenüber in der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik ausschließlich unter dem Aspekt der Hirnschädigung gesehen. Das Ausgehen "vom entgegengesetzten Pol aus" ist nicht in ursächlicher, sondern in therapeutischer Hinsicht relevant, indem durch motorische Übungen oder eine motorische Unterstützung von Lernvorgängen Fortschritte auch im intellektuellen Bereich erzielt werden.

Im umgekehrten Sinne wird aber eine ursachenmäßige Beziehung zwischen Minderbegabung und dem von Steiner beschriebenen Gliedmaßen-Stoffwechselbereich in der Sonderpädagogik kaum beachtet.[2)]
Auch in Bezug auf Verhaltensstörungen ergeben sich leiblich-seelische Zusammenhänge, die den Bereich der organischen Verursachung erweitern im Sinne eines sog. "rhythmischen Systems" als organische Grundlage des Fühlens und des Stoffwechsel-Gliedmaßensystems als Träger des Willenlebens.
Dabei kann das sog. rhythmische System "von sich aus nicht krank sein."[3)] Es ist gestört, "wenn die beiden Pole" der Nervensinnes- und der Stoffwechselorganisation "nicht richtig zusammenwirken."[4)] Bei der "Diagnose einer Schwäche im rhythmischen System ... stellt sich sofort die Frage, durch welche Einseitigkeit an den Polen sie bedingt ist."[5)]

- - - - -

1) Vgl. zusammenfassend: Müller-Wiedemann, H.: a.a.O., S.15

2) Es ließe sich lediglich der Stoffwechsel-bedingte Brenztraubensäure-Schwachsinn nennen (vgl.: Lempp, R.: Eine Pathologie der psychischen Entwicklung, Bern, Stuttgart, Wien 1972^2, S.102).

3) Klimm, H.: a.a.O., S. 28

4) ders.: ebenda

5) ders.: ebenda

Mit diesem Hinweis müssen wir es belassen, da die Abklärung dieser Frage eindeutig in den Bereich des Medizinischen reicht.
Dies gilt auch im Hinblick auf die Substanzprozesse des Stoffwechsels und das Willensleben des Kindes. Während beim Erwachsenen das Seelenleben verhältnismäßig selbständig wirkt ("weil die Organe schon eine bestimmte Richtung haben, und eine Organerkrankung wirkt nicht so stark auf das Seelenleben und kann als Organerkrankung behandelt werden"), "wirkt beim Kind noch alles zusammen; ein krankes Organ wirkt noch hinein bis in das Seelenleben."[1] "Im kindlichen Organismus hat man also, wenn es sich um einen Willensdefekt handelt, vor allem zu fragen: Mit welchem Organe, mit welcher Organentartung, mit welcher Organerkrankung steht ein solcher Willensdefekt in Zusammenhang?"[2]

Ein Willensdefekt, wie Steiner ihn beschreibt ("Das Kind will, aber es geht nicht über zum Ausführen des Willens, es bleibt das Wollen im Gedanken stecken")[3], hat seine Ursache im Organischen, in einem L e b e r d e f e k t.

> "Denn die Crux ist, daß die Leber nicht bloß das Organ ist beim Menschen, das die heutige Physiologie beschreibt, sie ist im eminentesten Sinne dasjenige Organ, das dem Menschen die Courage gibt, eine ausgedachte Tat in eine wirklich ausgeführte umzusetzen. Also wenn es geschieht, daß ich so organisiert bin als Mensch, daß da ein Tram wegfährt, ich weiß, ich soll nach Basel fahren - es gibt solche Menschen - ich bin schon da: im letzten Moment kann ich nicht aufsteigen, es will mich etwas zurückhalten, ich komme nicht dazu aufzusteigen! - Sehen Sie, so etwas enthüllt sich manchmal auf eine merkwürdige Weise; wenn eine Stockung des Willens auftritt, dann liegt immer ein feiner Leberdefekt vor. Die Leber vermittelt immer das Umsetzen der vorgenommenen Ideen in die durch die Gliedmaßen durchgeführten Handlungen. So ist jedes Organ dazu da, irgendetwas zu vermitteln."[4]

— — — —

1) Steiner, R. Heilpädagogischer Kursus ..., S.19.

2) ders.: ebenda

3) ders.: ebenda (S.22)

4) ders.: S.22, a.a.O.

Aufgrund der von Steiner beschriebenen leiblich-seelischen Zusammenhänge ergibt sich bei psychischen Störungen oft die einzige Zugangsmöglichkeit[1] vom Medizinischen her (im Sinne der anthroposophischen Medizin und ihrer besonderen, von Steiner inaugurierten Maßnahmen),[2] und auch die individuelle Abklärung der zugrunde liegenden organischen Ursachen ist Aufgabe des Schularztes, der obligatorisches Mitglied des Lehrerkollegiums ist.[3]

- - - - -

1) Vgl. Matthiolius, H.: Der Schularzt in der Freien Waldorfschule, in: Festschrift der "Erziehungskunst", 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1969, S. 421: "Der Arzt zeigt dem Lehrer, wo Hindernisse und Hemmungen im physischen Instrument, im leiblichen Organismus liegen, die der geistig-seelischen Weiterentwicklung entgegenstehen. Diese Schwierigkeiten und Mängel sind oft nur auf medizinischem Wege zu beheben: durch das richtige Medikament, durch gezielte heileurythmische Übungen, durch die ganz individuelle Diät, durch physikalische Behandlungsmaßnahmen u.v.a. So wird der Arzt zum Erzieher."

2) Vgl. die Hinweise im Heilpädagogischen Kurs und im besonderen: Steiner, R., Wegmann, I.: Grundlegendes zu einer Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. Arlesheim 1925.

3) Matthiolius, H.: a.a.O., S. 416: "Mit der Begründung der Waldorfschulpädagogik entstand auch auf medizinischem Felde ein neuer Beruf: Der Schularzt als Mitglied des Lehrerkollegiums. Der Schularzt sollte jedes Kind der Schule kennen und um seine Entwicklungsbedingungen Bescheid wissen. Er ist der Mittler zwischen dem Kinde einerseits und dem Lehrer und den Eltern andererseits." - Der Schularzt hat außer Medizinstudium und Approbation eine Ausbildung in anthroposophischer Menschenkunde und Medizin. Sollte eine Schule keinen eigenen Schularzt haben, so gibt es doch immer einen entsprechend ausgebildeten und der Schule nahestehenden Arzt, der für einige Stunden in der Woche der Schule zur Verfügung steht.

IV.4 Zusammenfassung und Diskussion

Den gesamten Bereich möglicher Ursachen (die Rolle der Vererbung, die Bedeutung der Umwelt und den Aspekt des Organischen) überschauend, muß man, in einen Vergleich mit der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik eintretend[1], zu einem Urteil kommen, das einerseits die E r g e b n i s s e dieses Vergleichs festhält, andererseits die jeweils unterschiedlichen Begründungsgrundlagen berücksichtigt.
Übereinstimmung in den Ergebnissen läßt sich darin feststellen, daß dem Vererbungsmäßigen - die Frage danach stellt sich ohnehin nur im Zusammenhang mit Lernbehinderung - nur eine sehr geringe Bedeutung zukommt. Die besondere Begründung, die die anthroposophische Pädagogik auf der Grundlage ihrer Menschenkunde hierzu gibt, ist ausführlich dargestellt worden und braucht hier nicht noch einmal wiederholt zu werden.

Aus dieser Begründung resultiert aber (vor allem in den ersten sieben Lebensjahren des Kindes) die immense Bedeutung der Umwelt, die sogar noch über das hinausgeht, was die erziehungswissenschaftliche (Sonder-)Pädagogik den Umwelteinflüssen an Wirksamkeit zumißt.
Aus der Art und Weise, wie die Umwelt in dieser Zeit bis in die Organstrukturen des Kindes eingreift (im Sinne einer Prägung), ergibt sich wiederum ein teilweiser Zusammenhang zwischen den von der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik getrennten Ursachenbereichen von Umwelt und Organischem.

---

1) Ausdrückliche Literaturangaben werden nicht gemacht, da allein die Hinweise auf entsprechende Quellen der erziehungswissenschaftlich-sonderpädagogischen Literatur zu umfangreich geraten würden.- Die getroffenen Aussagen in diesem Vergleich entsprechen dem gegenwärtigen Stand und dem weitgehenden Konsens innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik.

Was den Begriff des Organischen selbst anbetrifft, so liegt diesem auf der Grundlage der anthroposophischen Leib-Seele-Lösung ein im Vergleich zur Sonderpädagogik völlig anderes Verständnis zugrunde.
Der "Leib als Ganzes" ist Träger des Seelenlebens, das Organische das Instrument, dessen sich das geistig-seelische Wesen des Menschen bedient, um sich zu offenbaren - Störungen der seelischen Grundfunktionen des Vorstellens (Denkens), Fühlens und Wollens werden im Sinne Steiners "Dreigliederung" demnach auf Störungen oder Reifungsverzögerungen der entsprechenden organischen Grundlagen zurückgeführt.
In der Regel wird dabei die Hilfe des Schularztes für unerläßlich gehalten.
In pädagogischer Hinsicht ist das sog. rhythmische System "der große Heiler alles Schädigenden"[1], da dieses "mittlere System", das von sich aus nicht krank sein kann, ausgleichend auf den Gesamtorganismus wirkt. (Von daher begründet sich in menschenkundlicher Hinsicht die Betonung alles Rhythmischen und das Gefühl des Kindes Ansprechenden und überhaupt der künstlerisch-individuelle Charakter der Waldorfpädagogik, der für verhaltensgestörte und lernbehinderte Kinder noch besonders akzentuiert wird).

Will man abschließend die Bedeutung von Umwelt und Organischem gewichten, so muß man zu dem Schluß kommen, daß sich zwar eine große Fülle "organischer" (leiblich-seelischer) Störungen ergeben können, daß aber b e i v e r h a l t e n s g e s t ö r t e n u n d l e r n b e h i n d e r t e n Kindern - im Gegensatz zu den schwerer behinderten Kindern, die ja von der "klassischen"

- - - - -
1) Hartmann, G.: a.a.O., S. 23

und der Medizinischen Sektion angegliederten anthroposophischen Heilpädagogik betreut werden - U m w e l t - f a k t o r e n die primäre und prägende Ursache sind.

Durch Umwelteinflüsse ergeben sich nicht nur "Prägungen" (d.h. besondere Ausrichtungen) des Organischen, Umwelteinflüsse bewirken auch eine Förderung oder Hemmung, Reifung oder Retardierung[1] der organischen Grundlagen der seelischen Entwicklung im Sinne Steiners leiblich-seelischer Dreigliederung.
Soweit es sich um p r i m ä r e Schäden eines Organs innerhalb eines der von Steiner genannten Organsysteme handelt, so bilden diese organischen Ursachen in ihrer Vielfalt einen insgesamt größeren potentiellen (!) Umfang, als ein solcher in der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik (und der "Schulmedizin")bekannt wäre; die Häufigkeit einer dieser primären organischen Ursachen ist bei verhaltensgestörten und lernbehinderten Kindern gegenüber den von der Umwelt ausgehenden Schädigungen jedoch relativ gering einzuschätzen.

Das abschließende Ergebnis, daß demnach hauptsächlich Umwelteinflüsse für das Entstehen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderung ursächlich sind, zeigt somit eine Übereinstimmung zwischen anthroposophischer und erziehungswissenschaftlicher Pädagogik - eine Übereinstimmung, die aufseiten der anthroposophischen Pädagogik jedoch von vielschichtigen erkenntnistheoretisch-menschenkundlichen

---

1) Dies gilt in den ersten sieben Jahren des Kindes vor allem für das Nervensinnessystem, während aufgrund des besonderen "Zeitmaßes" (Steiner, Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S.55) der genannten Organsysteme hinsichtlich ihrer Reifung "die direkte Beeinflußbarkeit" des rhythmischen Systems (Fühlen) erst um das 14. Lebensjahr und die des Stoffwechselsystems (Wollen) erst um das 21. Lebensjahr a b n i m m t (vgl. Müller-Wiedemann, H., a.a.O., S.18). - Hieraus ergeben sich ja weitreichende pädagogisch-therapeutische Konsequenzen.

Begründungen, die diesem Ergebnis vorangehen, abhängig ist, und die teilweise völlig andere Akzente in anderen Ursachenbereichen mit einschließt.

Über dieses Ergebnis hinausführend sei darauf hingewiesen, daß in der erziehungswissenschaftlich-sonderpädagogischen Fachrichtung, die sich mit Kindern mit Verhaltensstörungen beschäftigt, verstärkt eine Gruppe von Kindern in den Blickpunkt rückt, die in pädagogischer Hinsicht bislang weitgehend vernachlässigt wurde. Gemeint sind Kinder mit biotischen Schädigungen, psychotischem Verhalten und anderen pathogenen Verhaltensstörungen, die medizinischerseits als psychiatrische Störungen verstanden werden. Die pädagogische Aufarbeitung dieses bislang defizitären Bereichs sonderpädagogischer Hilfe ist vor allem durch O.SPECK geleistet worden.[1] Ausgang und Zugang sonderpädagogischer Einflußnahme eröffnen sich, insofern die Zustandsbilder pathogener Art oder organischer Herkunft als Desintegration der Persönlichkeit und als Interaktionsstörungen beschreibbar sind, und Sonderpädagogik eine Hilfe zur personalen und sozialen Integration leisten kann.[2] Indem das pädagogische Augenmerk sich dieser Gruppe von Kindern zuwendet, die bislang einseitig der Kinder- und Jugendpsychiatrie überlassen wurde, vollzieht die Verhaltensgestörtenpädagogik eine längst fällige Erweiterung ihres Aufgabenfeldes, die möglicherweise auch eine Umstrukturierung des Aufgabenfeldes insgesamt einleitet. - Auf die Gruppe von Kindern mit pathogenen, z.B. psychotischen Verhaltensstörungen wurde hier jedoch nicht eingegangen, weil diese nicht repräsentativ ist für die Schülerschaft, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt in Verhaltensgestörtenschulen beschult wird, und weil auf anthroposophischer Seite deren Förderung besonderen Einrichtungen der medizinisch orientierten Heilpädagogik obliegt und nicht den Waldorf-Sonderschuleinrichtungen. Auf diese davon nochmals geschiedene anthroposophische Heilpädagogik mit ihrer medizinischen Ausrichtung träfe in der Tat eine Bezeichnung STUTTES zu, Heilpädagogik sei "angewandte Kinderpsychiatrie"[3], während es in Zurückweisung dieses fremdbestimmten Ansatzes selbst in Bezug auf Kinder mit pathogenen Verhaltensstörungen der erziehungswissenschaftlichen Verhaltensgestörtenpädagogik darum geht, innerhalb der eigenen Handlungsformen einen eindeutig pädagogischen Beitrag zu leisten beim Abbau der in dieser Dimension verstandenen Störungen des psychosozialen Verhaltens.

- - - - -

1) Vergl.: Speck, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung, Berlin-Charl. 1979
2) ders.: a.a.O., S. 3 f.
3) Stutte, H.: Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik, in: v. Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt/M. 1968, S. 495.

V. SCHULORGANISATORISCHER TEIL

Zur Frage der schulischen Organisationsform von Unterricht und Erziehung verhaltens- und lerngestörter Kinder

V.1 Äußere Organisationsform: angegliederter Förderklassenbereich (Sonderschulzug) oder Waldorf-Sonderschule

Wie eingangs an anderer Stelle[1)] dargelegt, wurde bereits im Jahre 1920 an der ersten, von Steiner gegründeten Waldorfschule eine sog. "Hilfsklasse" eingerichtet.
Die damalige Hilfsklasse veränderte aber schon kurze Zeit nach ihrem Bestehen ihren Charakter völlig durch die Aufnahme von Kindern, die in den Personenkreis der "klassischen" anthroposophischen Heilpädagogik gehören (die Bezeichnung "geistig-behindert" wird in der anthroposophischen Heilpädagogik wegen der Verbindung zu "Geist" und "Geistigem" vermieden). Folgerichtigerweise entstand dann später aus der Hilfsklasse die Stuttgarter Karl-Schubert-Schule für Seelenpflege-bedürftige Kinder.

Damit war - von vereinzelten Ausnahmen abgesehen - für die Waldorfschulen insgesamt der ursprüngliche Impuls zunächst verlorengegangen, und es fand historisch gesehen keine Weiterentwicklung zu einem Konzept der pädagogischen Förderung lernbehinderter und verhaltensgestörter Schüler statt.

Erst in jüngster Zeit wurden auf diesem Gebiet verstärkt Bemühungen unternommen, und zwar nicht nur für die erstgenannte Gruppe von Kindern, sondern vor allem auch im

1) siehe das Kapitel "Pädagogische Standortbestimmung der Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder in der anthroposophischen Pädagogik"

Hinblick auf die (normalintelligenten) verhaltensgestörten Schüler, gibt es doch das Problem,"daß ein intelligentes und augenscheinlich normales Kind ... in seiner sozialen Entwicklung schwer gehemmt"sein könne "und darum in einer normalen Schule (gemeint ist: Waldorfschule, Anm. d. Verf.) nicht bleiben kann."[1)]

Mit einem wiedererwachten Bewußtsein für die Probleme dieser, wie auch der lernbehinderten Kinder ist jedoch nicht erklärt, weshalb deren pädagogische Förderung heute zwar in der Regel gemeinsam (innere Organisationsform), in äußerer Hinsicht aber in zwei unterschiedlichen schulischen Organisationsformen (Förderklassenzug an Waldorfschulen oder in eigenen Waldorf-Sonderschulen) stattfindet.
Die Gründe dafür liegen in der Erklärung dessen, weshalb überhaupt erst so spät der Gedanke einer Förderung dieser Kinder (wieder-)aufgegriffen wurde, nun jedoch in umso stärkerem Umfang vorangetrieben wird.

Dazu muß man auf die Situation und das (vergangene und jetzige) Bild der Waldorfschulen in der Öffentlichkeit eingehen:
Im Meinungsbild einer uninformierten Öffentlichkeit galten Waldorfschulen lange Zeit als "bessere Hilfsschulen" bzw. "Hilfsschulen besserer Leute" (wohl wegen des Verzichts auf das sog. "Sitzenbleiben", was, wie sich zeigt, nicht ausschließt, daß lernbehinderte ebenso wie verhaltensgestörte Kinder b e s o n d e r e Förderein-richtungen b r a u c h e n), jedenfalls wollten die Waldorfschulen diese falsche und negative Fremdzuschrei-

1) Lievegoed, B.C.J., Prof.Dr.: Heilpädagogische Betrachtungen, S. 57, gedruckter Vortrag vor Studenten des holländischen anthroposophisch-pädagogischen Proseminars in Zeist 1952, in deutscher Übersetzung zu beziehen über Tesselschadelaan 7, Zeist (Holland).

bung nicht noch durch die Einrichtung von Förderklassen oder die Gründung von Waldorf-Sonderschulen zusätzlich verstärken.

So entstanden denn auch relativ eigenständig und ohne rechte Unterstützung zwischen den beiden Strömen der anthroposophischen Schulbewegung - den Waldorfschulen und dem "Bund der Freien Waldorfschulen" einerseits und den Heimschulen und der damaligen [1] "Vereinigung der Heil- und Erziehungsinstitute für Seelenpflege-bedürftige Kinder" andererseits - Mitte der 60er Jahre die ersten Waldorf-Sonderschulen in Berlin und Wuppertal, die eine für lernbehinderte Schüler, die andere (damals noch nur)für verhaltensgestörte Schüler.

Durch diese beiden "Pionierschulen" wurde eine Entwicklung eingeleitet, die in jüngster Zeit einen raschen Aufschwung genommen hat. Um mit der Nachfrage[2] und dem Bedarf einigermaßen Schritt zu halten, richten heute viele Waldorfschulen, begünstigt durch ihr mittlerweile positives Ansehen, Förderklassenbereiche für Kinder mit Lern- und Verhaltensstörungen ein. (Bislang sind einige dieser Förderklassenbereiche offiziell nur für lernbehinderte Schüler genehmigt; in der Selbstdarstellung der Michael Bauer Schule z.B. heißt es aber, daß ohne die Einrichtung eines Förderklassenbereichs die Schüler "als 'Lernbehinderte' oder 'Verhaltenstgestörte'" nur die Wahl öffentlicher Sonderschulen gehabt hätten).[3]

Aus den genannten Gründen sind die Förderzüge allesamt jüngeren Datums. Daß diese schulorganisatorische Form

---

1) heute: "Verband anthroposophischer Einrichtungen für Heilpädagogik und Sozial-Therapie"

2) Vgl. die Ausführungen über die "Gründungsmotive", die zur Einrichtung der späteren Michael Bauer Schule führten, in : Erziehungskunst, H.9/75, S. 479-483.

3) ebenda, S. 479

gegenüber Waldorf-Sonderschulen überwiegt[1], liegt nicht zuletzt daran, daß Einrichtungen dieser Art, die im "Mutterschoß" eines erfahrenen Schulträgers heranwachsen, von der Regierung großzügiger genehmigt werden und in die sofortige Subventionierung einbezogen werden, während neue Schulen mitunter[2] eine ca. zweijährige "Durststrecke" mit halber Bezuschussung bis zur endgültigen Genehmigung durchlaufen müssen.
Die Einrichtung von Förderklassenbereichen ist also gegenüber Sonderschul-Neugründungen begünstigt durch bessere organisatorische Ausgangsbedingungen. Dies schließt nicht aus und macht es angesichts der Raumnot an den bestehenden Waldorfschulen sogar wahrscheinlich, daß die eingerichteten Förderklassenbereiche später einmal zu eigenständigen Waldorf-Sonderschulen werden. So wird sich möglicherweise demnächst der (für die gemeinsame Unterrichtung von lernbehinderten und verhaltensgestörten Schülern genehmigte) Förderzug der Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet (in Bochum) zu einer eigenständigen Schule entwickeln.

Die Entwicklung kann aber auch dahingehen, daß ein eingerichteter Förderklassenbereich, der jährlich um eine weitere Klasse aufgestockt und damit zu einem vollausgebauten Sonderschulzug wird, aus räumlichen Gründen zwar nicht mehr an der "Mutterschule" verbleiben kann, sich aber mit einer Gründungsinitiative für eine neue Waldorfschule verbindet, wie dies bei der Stuttgarter Michael Bauer Schule der Fall war. Durch entsprechende Planung einer neuen "Waldorfschule mit Förderklassenbereich"[3] könnte auch bei steigenden Schülerzahlen diese Konzeption

---

1) Eine genaue Aufstellung darüber (einschließlich der geplanten Waldorf-Sonderschulen und Förderklassenbereiche) ist eingangs dieser Arbeit zu finden (vgl. das Kapitel über die pädagogische Standortbestimmung der Förderung verhaltens- und lerngestörter Kinder innerhalb der anthroposophischen Pädagogik).

2) Dies ist z.B. im Land Nordrhein-Westfalen der Fall.

3) Bezeichnung der o.g. Michael Bauer Schule.

beibehalten werden.
Dies führt zu der Frage, welcher der beiden Organisationsformen - angegliederter Förderklassenzug oder eigenständige Sonderschule - der Vorzug zu geben sei.

Obwohl wir uns hinsichtlich der schulorganisatorischen Darstellung primär auf eine Berichterstattung (und auf eine Begründung aus dem "Innenraum" der anthroposophischen Pädagogik) beschränken wollen, sei die oben aufgeworfene Frage hier diskutiert.
Dabei stellt sich ja überhaupt die Frage, ob sich aus dem derzeitigen Nebeneinander unterschiedlicher Organisationsformen auch Unterschiede in der pädagogischen Konzeption ergeben.
Der Vorteil eines ausgebauten Förderklassenbereichs "unter einem Schuldach"[1] mit einer Waldorfschule ist sicherlich der, daß eine soziale Separierung lern- oder verhaltensgestörter Kinder vermieden werden kann. Zum anderen kann erwartet werden, daß eine größere Durchlässigkeit gewährleistet ist.
In dem Umfange, wie dies (auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht hinsichtlich des Stichwortes "Kleinklasse") erwartet werden könnte, ist eine solche Durchlässigkeit aber nicht der Fall.
Zwar können an den Waldorfschulen mit angegliedertem Förderklassenzug Kinder mit zeitweiligen Lern- oder Verhaltensstörungen vorübergehend in die kleinere Klasse des Förderzugs überwechseln, so wie umgekehrt ein Kind aus der Klasse des Förderbereichs "probeweise" in den Normalzug bzw. die "Großklasse"[2] überwechseln kann.

---

1) Vgl. Bericht über die Michael Bauer Schule, in: Erziehungskunst 9/75, S. 479

2) Um Diskriminierungen zu vermeiden, wird "intern", d.h. innerhalb der Schule, auch nicht von Förderklassen(-zug) gesprochen, sondern von "Groß"- oder "Kleinklassen"(-zug); siehe o.g. Bericht der Michael Bauer Schule.

Die ganze Konzeption des Förder- bzw. Kleinklassenzugs ist aber nicht darauf angelegt, daß ein Schüler die Stammgruppe der Großklasse stundenweise verläßt, also nur für einige Stunden des Schultages den Förderklassenzug besucht.
Eine solche Lösung hätte ja auch erwartet werden können angesichts der damaligen "Hilfsklasse", die seit April 1920 an der Ursprungs-Waldorfschule für kurze Zeit eingerichtet war: Damals wurden etwa 10 Kinder der Klassen 1 - 6 zu Beginn des Schultages für zwei Stunden (während des Hauptunterrichts) zusammengefaßt und in den Inhalten ihres jeweiligen Klassenunterrichts unterrichtet, um danach wieder in ihren Klassenverband zurückzukehren.

Diese Lösung wurde von Steiner aber nur als ein Provisorium empfunden, denn einerseits dachte er an einen mehrklassigen und altershomogen-strukturierten Förderklassenzug (was aber daran scheiterte, daß "wir zu einer großen Anzahl von Hilfsklassen kein Geld haben"[1]), andererseits widersprach eine solche Lösung dem von der Waldorfpädagogik äußerst wichtig befundenen Klassenlehrerprinzip (während der ersten 8 Schuljahre findet möglichst kein Lehrerwechsel statt, d.h. der Klassenlehrer führt seine Klasse kontinuierlich hoch und erteilt fast den gesamten Unterricht - umso mehr wird es für verhaltens- und lerngestörte Kinder als notwendig erachtet, daß der Schüler "seinen" Lehrer hat und auch die soziale Gemeinschaft "seiner" Klasse).

Die u.a. von BITTNER, ERTLE, SCHMID auf erziehungswissenschaftlicher Seite erhobene Forderung nach einer "Teilnahme

- - - - - -

1) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ... (Oxford-Vortrag 1922), Dornach 1978, S. 150

am Unterricht der Regelklasse für einzelne Stunden eines Schulvormittags"[1] (hier in Bezug auf verhaltensgestörte Schüler) ist deshalb nicht ohne weiteres auf die Waldorfschulen und ihre Förderklassenzüge für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte übertragbar, weil generell zugunsten einer geschlossenen und gewachsenen sozialen Gemeinschaft der Klasse auf ein Pendeln der Schüler zwischen dem Förderklassenzug und dem Normalschulzug verzichtet wird. - Im übrigen haben ja die Kleinklassen für verhaltensgestörte Schüler in den öffentlichen Schulen (z.B. in Hamburg) mit ihrer durchlässigen Konzeption durchaus nicht die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt.[2]

So ist denn der Förderklassenzug an Waldorfschulen eine relativ eigenständige Einheit, wenngleich eingegliedert in den Gesamtorganismus der Schule: die Schüler beider Züge besuchen eine gemeinsame Schule, die einen gemeinsamen Namen hat und ein gemeinsames Lehrerkollegium, die Schüler sind im Freizeitbereich der Schule zusammen, und auch die Schulfeiern, die regelmäßig und viel häufiger als in öffentlichen Schulen stattfinden, werden von allen Schülern der Schule gemeinsam gestaltet.

Diese sozialen Berührungspunkte sind in ihrer Bedeutung für die Schüler beider Züge nicht zu unterschätzen. Demgegenüber haben eigenständige Waldorf-Sonderschulen allein schon vom Raumangebot und wohl auch von der personellen Ausstattung her wahrscheinlich mehr Möglichkeiten, ihre Vorstellungen über die pädagogische Arbeit mit verhaltensgestörten und lernbehinderten Kindern zu verwirklichen: hinsichtlich eines breiteren und besonders ausgerichteten Angebots im künstlerischen und handwerklichen Bereich (z.B. durch die Einrichtung einer eigenen

---

1) Bittner, Ertle, Schmid : Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern, in: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd.35, Stuttgart 1974, S. 64.

2) Vgl. Müller, R.G.E.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern, München 1976, S. 171.

Schmiede), hinsichtlich besonderer pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen (z.B. Heileurythmie, Mal- und Musiktherapie, Sprachtherapie, Legasthenie-Förderung) usw.

Abgesehen von diesem über den eigentlichen unterrichtlichen Bereich hinausgehenden Angebot sind es vor allem auch die Möglichkeiten der aufeinander abgestimmten Koordination der einzelnen Maßnahmen im Sinne eines Therapieplans, die den Vorteil der eigenen Waldorf-Sonderschule ausmachen.
Angesichts dessen, daß sich hier von den zur Verfügung stehenden oder zu schaffenden Möglichkeiten her die pädagogische Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder in größerem Umfange in effiziente, eigencharakteristische "praktische Formen" umsetzen läßt, ist es langfristig wahrscheinlich, daß viele der eingerichteten Förderklassenbereiche sich zu eigenen Waldorf-Sonderschulen bzw. "Waldorfschulen für Erziehungshilfe" (auf diesen Begriff wird später noch eingegangen) wandeln werden.
Dies ist allerdings auch abhängig von der jeweiligen finanziellen Situation des Schulträgers, so daß wohl in schulorganisatorischer Hinsicht ein Nebeneinander von Förderklassenbereichen und Waldorf-Sonderschulen bestehen bleiben wird.

Eine Unterscheidung schließlich danach, ob etwa für Kinder mit Lernbehinderungen die eine, für Kinder mit Verhaltensstörungen die andere schulorganisatorische Lösung sinnvoller wäre, kann nicht getroffen werden, da (siehe im folgenden) sowohl in den Waldorf-Sonderschulen als auch in den Förderklassenbereichen an Waldorfschulen eine gemeinsame Unterrichtung und Erziehung lernbehinderter und(normalintelligenter) verhaltensgestörter Kinder angestrebt bzw. in den vorhandenen Einrichtungen überwiegend schon praktiziert wird.

(Entsprechend ist es in stilistischer Hinsicht auch beliebig, ob in dieser Arbeit von Einrichtungen für Verhaltensgestörte und Lernbehinderte oder in umgekehrter Reihenfolge von Einrichtungen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte gesprochen wird.)

In der für die pädagogische Förderung lernbehinderter und Verhaltensgestörter Kinder zuständigen Arbeitsgemeinschaft, die sich innerhalb des Bundes der Freien Waldorfschulen konstituiert hat, besteht Übereinkunft, daß eine Ausrichtung auf nur eine Behinderungsart vermieden werden soll zugunsten einer gemeinsamen pädagogischen Konzeption. Wie an anderer Stelle dieser Arbeit aus der Aufstellung der mit einem "X" versehenen Sonderschuleinrichtungen (Förderklassenzüge und Waldorf-Sonderschulen) hervorgeht[1], ist die gemeinsame Unterrichtung dieser Schüler in den meisten Bundesländern bereits genehmigt.

Aus diesem Konzept[2] ergibt sich ein Moment, das insgesamt doch eher eine eigenständige "Waldorfschule für Erziehungshilfe" nahelegt.
Diese zunächst mißverständliche Bezeichnung wurde innerhalb der anthroposophischen Schulbewegung gewählt, um den Begriff "Sonderschule" zu vermeiden. Das mögliche Mißverständnis besteht aber darin, daß der Terminus "Erziehungshilfe" im öffentlichen Sonderschulwesen festgelegt ist auf die Beschulung verhaltensgestörter Kinder. In den "Waldorfschulen für Erziehungshilfe" sollen und werden aber auch lernbehinderte Kinder beschult. Die Bezeichnung "Erziehungshilfe" wird dabei als pädagogischer Oberbegriff verstanden. (Da auch die Termini "lernbehindert" und "verhaltensgestört" abgelehnt werden, und die anthroposophische Pädagogik stattdessen zusammenfassend von "entwicklungsgestörten" Kindern spricht, wäre eigentlich der Be-

---

1) Siehe unter c) des Kapitels "Pädagogische Standortbestimmung ..."

2) Siehe im folgenden: "Innere Organisationsform"

griff "Entwicklungshilfe" die pädagogische Entsprechung, dieser Begriff ist aber schon anderweitig besetzt (im wirtschaftlichen-politischen Bereich), so daß auch die Kennzeichnung "Waldorfschule für ..." in Verbindung mit "Entwicklungshilfe" nicht möglich war).

Was schließlich die gewählte Bezeichnung "Waldorfschule für Erziehungshilfe" anbelangt, so verringert sich das Mißverständnis im Verhältnis zu den öffentlichen Schulen dadurch, daß die Bezeichnung "Schule für Erziehungshilfe" in Angleichung an die anderen Sonderschulbezeichnungen mittlerweile durch den Namen "Schule für Verhaltensgestörte" ersetzt werden soll (vgl. Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens, beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 16. März 1972).[1)] Dadurch bedingt wird die offizielle Bezeichnung "Waldorfschule für Erziehungshilfe" als Schule für "entwicklungsgestörte" (normalintelligente verhaltensgestörte und lernbehinderte) Kinder auch seitens der Schulaufsichtsbehörden genehmigt.[2)]

Um aber alle Mißverständnisse im fortlaufenden Text auszuschalten- und da auch die Münchener Einrichtung sich in Anzeigen als "Sonderschule" bezeichnet[3)] -, wurde und wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Bezeichnung Waldorf-Sonderschule verwendet, und auch die in der er-

---

1) abgedruckt in: Zeitschr.f.Heilpädagogik, Beiheft 9, Juni 1972

2) Siehe Genehmigungsschreiben des Kultusministers NRW im dokumentarischen Teil dieser Arbeit

3) Annonce, in: Erziehungskunst, H. 5/81; Darüberhinaus spricht KIERSCH (a.a.O., S.8) von "Sonderschulen für entwicklungsgestörte Kinder nach den Methoden der Waldorfpädagogik".

ziehungswissenschaftlichen Pädagogik gängigen Begriffe "verhaltensgestört" und "lernbehindert" werden weiterhin gebraucht.[1)]

Im übrigen wurde und wird davon ausgegangen, daß die erziehungswissenschaftlichen Begriffe "verhaltensgestört" und "lernbehindert" in dieser Arbeit nicht eigens erläutert zu werden brauchen.[2)] Unter anderem erscheint dies auch deswegen nicht notwendig, weil die Aufnahme von verhaltensgestörten oder lernbehinderten Kindern in die Waldorf-Sonderschulen (- auch die Förderklassenzüge an Waldorfschulen sind in schulrechtlicher Hinsicht Sonderschulen -) im Rahmen der geltenden Sonderschul-Aufnahmebestimmungen erfolgt,und die Schulaufsichtsbehörden die dort beschriebenen Kriterien für die Feststellung von "Verhaltensstörungen" oder "Lernbehinderungen" zugrundelegen.[3)]

\- - - - - -

1) Selbst die Münchener Christophorus-Schule bezeichnet sich in o.g. Annonce als "Sonderschule für erziehungsschwierige und lernbehinderte Kinder".
- Der Begriff "erziehungsschwierig" wird in der sonderpädagogischen Literatur synonym zu dem Begriff "verhaltensgestört" gebraucht (vgl. Bittner, Ertle, Schmid, a.a.O., S.16). Über den Begriff "Lernbehinderung" und äquivalente Bezeichnungen (in der Sonderpädagogik) siehe die dortige Auflistung in:
Berg, K.H.: Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen, Berlin-Charlottenburg 1972, S. 17; und
Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation; in: Deutscher Bildungsrat (Gutachten und Studien, Nr. 34), Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974[1], S. 169-195.

2) Siehe unter o.g. Literaturangabe - Anmerkung: Obwohl BACH die Oberbegriffe "Behinderung" und "Störung" voneinander unterscheidet, wird der sprachlichen Vereinfachung wegen in dieser Arbeit mitunter auch von der gemeinsamen Unterrichtung verhaltens- mit lerngestörten (=lernbehinderten) Kindern gesprochen (zur o.g. Unterscheidung siehe: Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß, Berlin-Charlottenburg 1981[8], S. 9, 20ff und 39 ff; auf S. 41 weist Bach überdies daraufhin, daß die Übergänge zwischen Störungen und Behinderungen fließend sind).

3) Siehe unter "Verfahren der Aufnahme in eine Waldorf-Sonderschuleinrichtung" in Kapitel V.3.1.

V.2 Innere Organisationsform: Zur Frage der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler, dargestellt am Beispiel der Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule

Das Prinzip der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung (normalintelligenter) verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler - die Reihenfolge der Nennung ist wie gesagt beliebig - läßt sich am besten am Beispiel der Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule aufzeigen.

Zum einen, weil die Verwirklichung dieses Prinzips dem Verfasser durch eigene praktische Erfahrung an dieser Schule bekannt ist.
Der Verfasser lernte diese Schule zunächst durch ein Praktikum im Rahmen seines Studiums an der Abteilung für Heilpädagogik der damaligen Pädagogischen Hochschule Ruhr (Dortmund) kennen und gab später in den Semesterferien an dieser Schule (Vertretungs-)Unterricht. Dankenswerterweise konnte ich auch an Konferenzen, Besprechungen (Vorstellen von Kindern) usw. teilnehmen. (Dies mag im übrigen als Indiz gelten für die Offenheit dieser Schule).
Zum anderen eignet sich gerade auch aus sachlichen Erwägungen die Christian-Morgenstern-Schule als Beispiel, weil dieser Schule im Hinblick auf die angesprochene gemeinsame Unterrichtung und Erziehung eine gewisse "Pionier-Rolle" zukommt. Diese Feststellung kann selbst unter den Umständen getroffen werden, daß etwa dem wesentlich "jüngeren" Sonderschulzug an der Bochumer Waldorfschule letztlich noch vor der Christian-Morgenstern-Schule die gemeinsame Beschulung dieser Schüler genehmigt wurde. Da überdies der Bochumer Sonderschulzug noch nicht voll ausgebaut ist und sich möglicherweise demnächst verselbständigen wird zu einer Waldorf-Sonderschule, und diese Entwicklung wahrscheinlich für die Mehrzahl der sog. "Kleinklassenzüge" an anderen Waldorfschulen zutreffen wird, ist das Beispiel einer vollausgebauten und historisch wohl mit den meisten Erfahrungen ausgestatteten Waldorf-

Sonderschule am aufschlußreichsten.
Auch was die Überwindung schulrechtlicher Hindernisse anbetrifft, hat die Christian-Morgenstern-Schule maßgeblich den Weg dazu bereitet, daß allgemein an allen Waldorf-Sonderschulen und Kleinklassenzügen von Waldorfschulen die gemeinsame pädagogische Förderung von Kindern mit Verhaltensstörungen oder Lernbehinderung durchgesetzt werden kann.

Als Schule für Erziehungshilfe (d.h. für verhaltensgestörte Schüler) genehmigt, hat diese Schule gleichwohl seit 1964 eine gemeinsame Beschulung praktiziert und hat dies auch fortgesetzt nach der 1972 erschienenen "Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens", die eine Differenzierung des staatlichen Sonderschulwesens in zehn unterschiedliche Sonderschultypen (entsprechend zehn unterschiedlichen Behinderungsformen) vorsieht.
Die Christian-Morgenstern-Schule verstand aber ihre Aufgabe allgemein als Entwicklungshilfe zur Persönlichkeitsreifung und ließ bei der Aufnahme in die Schule als einziges Kriterium gelten, ob ein Kind im Rahmen der Möglichkeiten der Schule eine optimale Förderung erhalten könne, und dem Kind so nach Artikel 2 des Grundgesetzes (als dem der Schulgesetzgebung übergeordneten Gesetz) zu einer freien Entfaltung seiner Persönlichkeit verholfen werden kann.
Obwohl darüberhinaus die Privatschulgarantie nach Artikel 7 Abs.4 des Grundgesetzes ausdrücklich den Schulen in Freier Trägerschaft ermöglicht, gleich w e r t i g e (und nicht gleichartige) Formen aufzuweisen[1], und damit eine

- - - - - -

1) Es ist davon auszugehen, daß die Väter des Grundgesetzes mit der Privatschulgarantie eine Andersartigkeit dieser Schulen geradezu gewollt haben als Alternative zu den staatlichen Schulen und ihren Formen, denn sonst wäre der Artikel 7 GG ohne Substanz.

Übernahme der Formen selbst dann nicht verpflichtend ist, wenn der Staat sein Schulwesen ändert[1)], gab es doch auf dem Verwaltungs- und Finanzierungsweg genügend Druck auf die Schule, sich nur auf eine Behinderungsart festzulegen und nur (normalintelligente) verhaltensgestörte Kinder zu beschulen.

Die Untere und Mittlere Schulaufsicht haben aber die Aufnahme lernbehinderter Kinder geduldet als Gegenleistung dafür, daß in der Christian-Morgenstern-Schule auch verhaltensgestörte Kinder mit reduzierter Intelligenz Aufnahme fanden, die nicht in den öffentlichen Schulen für Verhaltensgestörte beschult werden konnten, da dort nur normalintelligente Verhaltensgestörte aufgenommen und nach dem Regelschullehrplan unterrichtet werden (auf das anders geartete Problem des Lehrplans an Waldorf-Sonderschuleinrichtungen (Waldorf-Lehrplan!) wird später noch eingegangen).
Die offizielle Genehmigung der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder erfolgte durch die Obere Schulaufsicht erst in jüngster Zeit: Mit Schreiben vom 15.07.1980 wandelte der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen auf Antrag der Schule die Christian-Morgenstern-Schule um in eine Ersatzschule e i g e n e r A r t , wodurch endgültig genehmigt ist, daß Schüler aufgenommen werden, die "als sonderschulbedürftig erziehungsschwierig/verhaltensgestört oder sonderschulbedürftig lernbehindert gelten" (siehe Kopie der Genehmigungsurkunde im dokumentarischen Teil).
Im gleichen Schreiben des Kultusministers wird auch der Begriff "Waldorfschule für Erziehungshilfe" bestätigt

---

1) Vgl. Frowein, J.A.: Zur verfassungsrechtlichen Lage der Privatschulen, de Gruyter, Berlin 1979 - Frowein untersucht dort die Situation der Privatschulen für die ev.Kirche in Deutschland; in verfassungsrechtlicher Hinsicht sind die Rechtsgutachten von allgemeiner Bedeutung für alle Privatschulen.

als Titel einer Schule, die "nach den Grundsätzen des Lehrplanes der Freien Waldorfschulen" verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler gemeinsam unterrichtet.[1)]

Die Frage nach der Art der Behinderung bzw. der Sonderschulbedürftigkeit, soweit diese im Rahmen von Verhaltensstörungen oder Lernbehinderung begründet ist, ist demnach von sekundärer Bedeutung. Sie ist nur insofern relevant, als die vom Land gewährten Zuschüsse sich je nach der Einstufung der Behinderung in unterschiedlicher Höhe bemessen im Hinblick auf die entsprechenden Klassenfrequenzen bzw. Schüler-Lehrer-Relationen.[2)]

Es kann daher im Verlaufe des Aufnahmeverfahrens die Aufgabe der Schulaufsicht nur sein, zu überprüfen bzw. festzustellen, ob das Kind in den Personenkreis der Waldorf-Sonderschule ("Waldorfschule für Erziehungshilfe") gehört, unabhängig davon, ob Verhaltensstörungen oder Lernbehinderung eine Sonderschulbedürftigkeit bedingen. Anhand des von der Schule vorgelegten Gutachtens[3)], das eine Sonderschulbedürftigkeit in der einen oder anderen Richtung feststellt,und der anderen nach dem Sonderschulaufnahmeverfahren vorgeschriebenen Unterlagen (amtsärztliche Untersuchung, eventuell psychologische und klinische Berichte) trifft der Schulrat eine amtliche Entscheidung und Klassifizierung der Behinderung. Diese ist <u>für das Kind</u> (im formaljuristischen Sinne) von schulrechtlicher und <u>für die Schule</u> von (allerdings weitreichender) finanzieller Relevanz.
Im Hinblick auf das Kind ist die amtliche Einstufung nach der Art der Behinderung wie gesagt nur von formaljuristischer Bedeutung, da auch lernbehinderte Kinder nach Überwindung ihrer Lernstörungen qualifizierte Schulabschlüsse erreichen können, so daß sich nur der finanzielle Aspekt

---

1) Siehe Genehmigungsschreiben des Kultusministers, S. 2.
2) ebenda
3) Siehe "Verfahren der Aufnahme" unter V.3.1.

der Bezuschussung (für die Schule) aus dieser amtlichen Entscheidung ergibt.

Die Umwandlung der Christian-Morgenstern-Schule in eine "Ersatzschule e i g e n e r A r t" (als "Waldorfschule für Erziehungshilfe") hat insgesamt viele praktische Vorteile, die das Konzept einer gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung sonderschulbedürftig verhaltensgestörter oder sonderschulbedürftig lernbehinderter Kinder ausbaufähig machen. Es ist damit auch in rechtlicher Hinsicht der Weg aufgezeigt für andere Waldorf-Sonderschulen und Sonderschulzüge.[1)]

Wenden wir uns nun der eigentlichen pädagogischen Fragestellung zu, und beginnen wir hier mit den möglichen Bedenken. Es ließe sich sicherlich einwenden, daß die pädagogische Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern allein schon schwer genug ist, so wie umgekehrt die Unterrichtung Lernbehinderter schon besonderer Anstrengungen bedarf.

Im einzelnen ergibt sich aus der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung dieser Kinder ja ein sozialer, ein didaktischer und ein methodischer Aspekt.

Die Erfahrungen der Waldorf-Sonderschule in Wuppertal bzw. anderer Sonderschuleinrichtungen haben nach Aussagen der Lehrer aber insgesamt ein positives Ergebnis erbracht, vor allem in sozialer Hinsicht.

So wird genannt, daß die Schüler sehr bald feststellen, daß sie unterschiedliche persönliche Schwächen haben, auf

---

1) Die Emil-Molt-Schule in Berlin und der Sonderschulzug der Michael Bauer Schule in Stuttgart sind z.Z. erst als Schulen für Lernbehinderte genehmigt, de facto werden aber auch verhaltensgestörte Kinder dort beschult. Die rechtliche Situation ist vergleichbar mit der der Christian-Morgenstern-Schule vor Umwandlung in eine Ersatzschule eigener Art und ist gekennzeichnet dadurch, daß diese Schulen sich auf die bereits genannten Artikel 7 und 2 des Grundgesetzes berufen und auf den Elternwillen, da die Eltern die Aufnahme ihres (verhaltensgestörten) Kindes in diese Schule wünschen.

die es Rücksicht zu nehmen gilt, sowie persönliche Stärken, die sich positiv in den Gesamtverband der Klasse einbringen lassen. Verhaltensgestörte Kinder gewinnen über ihre besseren schulischen Leistungen Selbstvertrauen und stabilisieren sich in ihrer Persönlichkeit so sehr, daß sie nicht nur zur Rücksichtnahme, sondern sogar zur Hilfsbereitschaft fähig werden. Sie werden dadurch gewissermaßen in ihrem Verantwortungsgefühl angesprochen, d.h. die Verantwortung gegenüber einem sozialen Ganzen ü b e r h a u p t wird diesen Kindern häufig hier zum erstenmal bewußt, wenn sie feststellen, daß sie Positives einzubringen haben und "gebraucht" werden.
Enge Freundschaften zwischen den leistungsmäßig stärkeren (verhaltensgestörten) und leistungsmäßig schwächeren (lernbehinderten) Kindern sowie eine in der Oberstufe deutlich feststellbare günstige Entwicklung verhaltensgestörter Schüler bestätigen nach diesen Erfahrungen das soziale Gelingen dieser pädagogischen Konzeption.
Hinzukommt aus der Sicht der anthroposophischen Pädagogik und Menschenkunde noch ein spezifisches Argument für die g e w o l l t h e t e r o g e n e Zusammensetzung der Klasse mit verhaltensgestörten und lernbehinderten Kindern. Vergleichbar dem Ansatz der Waldorfpädagogik (Regelpädagogik), die entsprechend Steiners Anknüpfung an die klassische Temperamentenlehre[1] großen Wert darauf

---

1) Vgl. Schrey, H.: a.a.O., S. 37: "(Man) könnte ... Zweifel hegen, ob es sinnvoll war, die alte griechische Temperamentenlehre wieder aufzunehmen, die schließlich nur eine vergleichsweise grobe Einordnung in die Kategorien der Choleriker, Melancholiker, Sanguiniker und Phlegmatiker zuläßt. Indem Steiner diese Kategorien übernahm, wurde eine Brücke zur Antike geschlagen. Das ist durchaus im Einklang mit Steiners Lehre. Für unseren gegebenen Zusammenhang ist allerdings noch wichtiger, daß es Steiner und der Waldorfpädagogik hier wohl vor allem auch auf praktisch brauchbare Kategorien ankam. Der überlieferten Temperamentenlehre läßt sich ein hohes Maß an Lebensbrauchbarkeit gewiß nicht absprechen."

legt, daß in der Klasse ein harmonisches Maß der verschiedenen Temperamentsausprägungen vorhanden sein soll[1], so geht man im heilpädagogischen bzw. Sonderschulbereich davon aus, daß auch Kinder mit verschiedenen Arten des Gestörtseins sich in rechter Weise ergänzen können. Polarkomplementäre Gegensatzpaare, wie z.B. "das aggressiv-willensbetonte Kind, das antriebsschwache stupide Kind, das distanzlose erethische Kind und das regressiv-depressive Kind"[2] sollen sich in pädagogischer Hinsicht geradezu gewinnbringend integrieren lassen. Dahinter steht eine Idee, die man wohl als "selbstregulierenden Ausgleich bezeichnen könnte. Die Zusammenstellung der Sitzordnung und der Klasse insgesamt erfolgt unter diesem Gesichtspunkt sehr sorgfältig. Allerdings muß man wohl feststellen, daß ebenso, wie bei der temperamentenmäßigen Klassenzusammenstellung (in der Waldorf-Regelschule) Disziplinschwierigkeiten in der ersten Zeit eher zunehmen[3], ebenso auch diese (hier: unmittelbar[4] polar-komplementäre) Sitzordnung nach verschiedenen Verhaltens- und Entwicklungsstörungen in der Anfangsphase nicht unproblematisch ist.

- - - -

1) Vgl. Steiner, R.: Erziehungskunst-Seminarbesprechungen, 1. bis 5. Vortrag; ebenso: ders.: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis, 7. Vortrag; ders.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., 6. Vortrag.

2) Denkschrift "Unterricht und Erziehung verschieden behinderter Kinder", herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft heilpädagogischer Schulen auf anthroposophischer Grundlage (Entwurf: H.F. Jaenicke), Wuppertal 1981, S. 28.

3) Vgl. die Dissertation zur Waldorfpädagogik von Schneider, J.: a.a.O., S. 146.

4) Dies bildet einen Unterschied zu der temperamentenmäßigen Sitzordnung in der Waldorf-"Regelpädagogik", bei der mehrere homogene Gruppen (z.B. Choleriker-Ecke, Phlegmatiker-Ecke usw.) gebildet werden, und der Ausgleich sich erst im Zusammenspiel im Ganzen der Klasse ergibt.

Mittel- und langfristig soll aber nach den Erfahrungen der Waldorf-Sonderschuleinrichtungen ein Ausgleich der miteinander ringenden Kräfte von äußerer Erregbarkeit und innerer Stärke stattfinden.[1)]

Was die Stellung des lernbehinderten Kindes innerhalb der Klasse anbetrifft, so hat dieses als relativ antriebsarm bezeichnete Kind in dem auf polaren Gegensätzen aufgebauten Ensemble seinen notwendigen Platz (nach dem oben skizzierten menschenkundlichen Verständnis von sozusagen behinderungsalternativer Gruppendynamik "gibt" und "profitiert" jedes gestörte Kind gleichermaßen).

Wenden wir uns nun dem didaktischen Aspekt zu. Im Bereich des öffentlichen Sonderschulwesens werden verhaltensgestörte und lernbehinderte Kinder ja nicht nur in verschiedenen Schulen, sondern auch nach verschiedenen Lehrplänen unterrichtet (für Lernbehindertenschulen gibt es gesonderte Lehrpläne, während die normalintelligenten verhaltensgestörten Schüler nach dem Regelschullehrplan unterrichtet werden).
Demgegenüber werden in den Waldorf-Sonderschulen auch die lernbehinderten Kinder zusammen mit den normalintelligenten verhaltensgestörten nach einem Lehrplan unterrichtet, der in diesem Falle der Waldorflehrplan ist.

Es ist ja ein Prinzip der Waldorfpädagogik ü b e r h a u p t, unterschiedlich begabte Kinder nach dem gleichen Lehrplan zu unterrichten (selbst wenn das eine oder

---

1) Die Unterscheidung nach den Kriterien von "Erregbarkeit" und "Stärke" stammt aus Steiners Menschenkunde, wobei vier Kombinationen möglich sind (sowohl viel/wenig Erregbarkeit u n d Stärke als auch viel/wenig Erregbarkeit o d e r Stärke bzw. umgekehrt). Dieser Hinweis findet sich im Zusammenhang mit Steiners Temperamentenlehre (vgl. Erziehungskunst - Seminarbesprechungen, 1.Vortrag); in allgemeiner Hinsicht ist hier aber auch ein wichtiges Element der anthroposophischen Menschenkunde in Bezug auf den dynamischen Persönlichkeitsaufbau angesprochen.

andere Kind nur Teilbereiche mit-bekommt), und ebengerade nicht etwa von Anbeginn der Schullaufbahn eine Spezialisierung und Einschränkung vorzunehmen, da ein solcher Ausschluß von bestimmten Lernbereichen geradezu eine institutionell vorgenommene Bildungs-verhinderung bedeuten würde.

So "bemühen sich" in den Waldorfschulen (als Regelschulen) "Begabte und weniger Begabte, Kinder der verschiedensten sozialen Herkunft und mit unterschiedlichen Berufszielen neben- und miteinander um den gleichen Bildungsstoff"-[1] jedenfalls bis zur Oberstufe.

Daß - unter dem besonderen sozialen Aspekt: zusammen mit normalintelligenten verhaltensgestörten Kindern - auch lernbehinderte Schüler nach dem Waldorflehrplan unterrichtet werden, hängt mit dem Selbstverständnis zusammen, das die anthroposophische Pädagogik von "ihrem", - dem Waldorflehrplan[2] -, hat.

Es würde eine eigene bildungstheoretische Abhandlung verlohnen, den Waldorflehrplan einer curricularen Analyse zu unterziehen im Vergleich zu den Lehrplänen der öffentlichen Schulen.[3] Dabei würde sich zeigen, daß - abgesehen von einem erweiterten Angebot im künstlerischen und hand-

---

1) Wesen und Aufgaben der Freien Waldorfschulen, herausgegeben vom Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart o.J., S. 2.

2) Es gibt allerdings keinen von Rudolf Steiner persönlich in eine schriftliche Form gebrachten Lehrplan für die Waldorfschule, vielmehr wurden seine "Vorschläge und Hinweise zur Lehrplangestaltung, die er aus seiner menschenkundlichen Forschungsarbeit gab, von CAROLINE VON HEYDEBRAND gesammelt und mit den Erfahrungen und Arbeitsergebnissen derjenigen Waldorflehrer zusammengefügt, die noch unter der Anleitung Steiners an der ersten Freien Waldorfschule gearbeitet haben." (Kügelgen, H. von: in: Vorwort zur Neuauflage des Lehrplans, 1970, S.7). - vgl. ebenso: Stockmeyer, E.A.K.: Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen, Stuttgart 1976[3]).

3) Ein solcher Vergleich müßte sich hier hauptsächlich auf die Lehrpläne der Primarstufe und der Sekundarstufe I erstrecken.

werklichen Bereich - in den einzelnenFächern einige Lerngegenstände zusätzlich zu finden sind, andere Inhalte wiederum fehlen, daß aber vor allem die Lerngegenstände und -inhalte in einer anderen zeitlichen Reihenfolge als in öffentlichen Lehrplänen angeordnet sind. Zum Teil würde man sich wundern, daß mit einigem (z.B. mit dem Schreiben- und Lesenlernen)[1] so lange zugewartet wird, aber auch umgekehrt anderes recht früh und mit einem erstaunlichen Niveau angegangen wird (z.B. Fremdsprachen in nichtschriftlicher und spielerischer Form ab 1. Klasse).

Das Besondere dieses Lehrplans, darauf wird von der anthroposophischen Pädagogik immer wieder hingewiesen, ist eben das Z e i t m a ß, das darauf beruhen soll, daß dem Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt durch einen bestimmten Unterrichtsstoff ein Entwicklungsanreiz gegeben werden soll. Entsprechend der "von Altersstufe zu Altersstufe fortschreitenden Entwicklung des Kindes und Jugendlichen" soll der angebotene Unterrichtsstoff "Seelennahrung"[2] sein und "nicht nur (der) Wissensvermittlung" dienen[3], sondern das Kind in seiner Entwicklung anregen.

Versteht man in dieser Weise (d.h. aus dem Selbstverständnis der anthroposophischen Pädagogik) den Waldorflehrplan und den vorgesehenen Unterrichtsstoff als geistige Nahrung für das Kind, so würde man der entwicklungsgestört-retardierten Persönlichkeit die Möglichkeit zum Ausgleich dieser Störung geradezu vorenthalten und sozusagen zusätz-

- - - - -

1) So "wird in den Waldorfschulen bis weit ins zweite Schuljahr hinein dem Lesenlernen für das Bewußtsein der Kinder weit weniger Beachtung geschenkt, als das an den Schulen sonst üblich ist" (Dühnfort, E./Kranich, E.M.: Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen, Stuttgart 1971, S. 70).

2) Kügelgen, H., von, im Vorwort des Waldorflehrplans, a.a.O., S. 7; vgl. auch Steiner, R.: Erziehungskunst - Didaktisch-Methodisches, 7. und 8. Vortrag.

3) ders.: ebenda.

liche Mangelerscheinungen schaffen, wollte man ihr diese geistige Nahrung versagen.[1)]
Deshalb ist es für die anthroposophische Pädagogik auch keine Frage, daß in den Waldorf-Sonderschulen (zusammen mit den normalintelligenten verhaltensgestörten Schülern) auch die lernbehinderten Kinder nach dem Waldorflehrplan unterrichtet werden, wobei allerdings die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der Differenzierung genutzt werden.
Insgesamt profitieren deshalb die lernbehinderten Kinder von der gemeinsamen Unterrichtung nach dem Waldorflehrplan, erlangen sie doch dadurch Einblicke in Lernbereiche, die ihnen sonst möglicherweise verschlossen (bzw. von denen sie möglicherweise ausgeschlossen) geblieben wären - auch wenn sie aus dem angebotenen Unterrichtsstoff nur Teile erarbeiten.

Die normalintelligenten verhaltensgestörten Schüler ihrerseits haben von der gemeinsamen Unterrichtung mit den weniger begabten lernbehinderten Schülern keine Nachteile, wie versichert wird. Dafür sprechen die hohe Zahl qualifizierter Schulabschlüsse dieser Schüler[2)] ebenso wie der Vergleich mit den Erfahrungen der Waldorf-Regelschule als Einheitliche Volks- und Höhere Schule, die ebenfalls bis zur Mittelstufe (und in Teilbereichen bis in die Oberstufe hinein) keine Auslese vornimmt ("Die Erfahrung zeigt jedenfalls, daß das System der Jahrgangsklassen ohne Auslese den Hochbegabten hinsichtlich des Lernerfolgs nicht schadet und ihre sozialen Fähigkeiten in hohem Maße ausbildet, während die scheinbar weniger talentierten Schüler dabei vielfältigen Anregungen ausgesetzt bleiben.")[3)]

---

1) Vierl, K.: in: Beiträge zur heilpädagogischen Methodik, a.a.O., S. 57: Ein angemessenes methodisches Vorgehen vorausgesetzt, "(kann) mancher Entwicklungsrückstand gerade durch altersentsprechende Anforderungen auch ausgeglichen werden."

2) Siehe die entsprechenden Ausführungen zu den Schulabschlüssen unter "Besondere Fragestellungen im Detail".

3) Denkschrift "Wesen und Aufgaben der Freien Waldorfschulen", a.a.O., S. 3.

Der hier angesprochenen Ausbildung sozialer Fähigkeiten kommt im Hinblick auf verhaltensgestörte Schüler in der Ergänzung mit lernbehinderten Schülern eine gesteigerte Bedeutung zu.
Um hinsichtlich des Lernerfolgs (d.h. was die Aneignung des Unterrichtsstoffs anbetrifft) beiden Gruppen von Schülern gerecht zu werden, muß der Unterricht, wie bereits genannt, individualisiert und differenziert werden (im Sinne einer inneren Differenzierung). Die Art und Weise, wie dies geschieht, hat auf der Grundlage der Waldorfpädagogik ihre eigene Gestaltung.
Kernstück ist dabei der sogenannte H a u p t u n t e r r i c h t, in dem die meisten Unterrichtsfächer (wie z.B. Deutsch, Mathematik, Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie und Geschichte) in Form von U n t e r r i c h t s e p o c h e n erteilt werden. Der jahrgangsmäßige Unterrichtsstoff eines Faches wird jeden Morgen in der Zeit von 8 bis 10 Uhr (Doppelstunde) über einen Zeitraum von 3 bis 5 oder sogar 6 Wochen behandelt. Dieser Haupt- oder Epochenunterricht gibt durch seinen besonderen Aufbau - vom Konkreten zum Abstrakten, vom lebenspraktischen Beispiel zum allgemeinen Gesetz, Prinzip, zur Regel usw. - und durch die Überschaubarkeit eines zeitlich abgeschlossenen Lernbereichs auch den lernbehinderten Schülern die Gelegenheit, Zusammenhänge zu erkennen und im Rahmen der individuellen Möglichkeiten Teilbereiche zu bearbeiten.

Es soll hier nicht näher darauf eingegangen werden, da die besondere Struktur des Epochenunterrichts, die mit den oben gemachten Ausführungen noch längst nicht hinreichend charakterisiert ist, in einem eigenen Kapitel behandelt wird.[1)]

1) Das Prinzip und die Vorteile des Epochenunterrichts für lernbehinderte und verhaltensgestörte Schüler sind in dem didaktisch-methodischen Teil der Arbeit ausführlich dargestellt, allerdings - im Hinblick auf eine mögliche Übernahme des Epochenprinzips in die öffentlichen Schulen - ohne den spezifischen Bezug zu einer gemeinsamen Unterrichtung dieser Kinder, da es im öffentlichen Sonderschulwesen ein solches Schulmodell nicht gibt.

Was im Zusammenhang mit der gemeinsamen Unterrichtung (normalintelligenter) verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler die besonders notwendige Individualisierung anbetrifft, so eignet sich dazu der Epochenunterricht in besonderer Weise. Es lassen sich hier alle Möglichkeiten der Differenzierung in der Lehrerhilfe, der Differenzierung im Niveau der Anforderungen, der Differenzierung in der Anzahl der Aufgaben und im Lern- und Arbeitstempo verwirklichen.[1)]

Als Besonderheit kommt hinzu, daß in der Waldorfpädagogik prinzipiell der Unterricht ohne Schulbuch (in der Hand der Schüler) stattfindet. Aus eigener Erfahrung an der Wuppertaler "Waldorfschule für Erziehungshilfe" kann bestätigt werden, daß ein solcher Unterricht (ohne Schülerlehrbuch) den Lehrer die vielfältigen Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten erst entdecken läßt, d.h. der Lehrer kann viel flexibler und mit größerer persönlicher Zugewandtheit der individuellen Lern- und Leistungslage der Schüler gerecht werden.[2)]

---

1) Sämtliche hier genannten Differenzierungsmaßnahmen sind vom Deutschen Bildungsrat in seinen Empfehlungen "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher " als Prinzipien für den Unterricht behinderter und nichtbehinderter (!) Kinder vorgeschlagen (vgl. S. 75/76 dort). Daß diese Differenzierungsmaßnahmen in den Waldorf-Sonderschuleinrichtungen im Rahmen einer schulischen Konzeption für verschieden behinderte Kinder mit unterschiedlichem Lernleistungsvermögen angewandt werden, ergibt sich aus der Art dieser Konzeption. Die Argumente für diese Konzeption selbst werden am Ende dieses Kapitels aus der Sicht der anthroposophischen Pädagogik noch einmal genannt.

2) Das Unterrichten ohne Schulbuch erfordert vom Lehrer eine nicht geringe Unterrichtsvorbereitung und in der Unterrichtssituation ein hohes Maß an methodischem Können. Es wird hier annähernd verständlich, was die anthroposophische Pädagogik mit dem Begriff der "Erziehungskunst" (und Unterrichtskunst) meint.

Erstaunlicherweise hat diese Art des Unterrichts ohne Lehrbuch eine erhöhte Aufmerksamkeitsbereitschaft und Konzentration (vor allem bei verhaltensgestörten Schülern) zur Folge. Dafür mag es drei mögliche Gründe geben:
1) Der unmittelbare Schüler-Lehrer Kontakt ist größer, und auch der eingangs beschriebene selbstregulative Effekt bei den Schülern untereinander ist größer;
2) Die Stoffvermittlung geschieht in einer viel lebendigeren und die Aufmerksamkeit und das persönliche Interesse ansprechenden Art und Weise;
3) Der Schüler trägt die Ergebnisse des Unterrichts in sein Epochenheft ein, er stellt sich also sein Schulbuch selbst her, was im Hinblick auf die persönliche Anerkennung eine größere Motivation zum Unterricht schafft.

Dabei machen die Schüler auch viel unmittelbarer die Erfahrung eigener Stärken und Schwächen (nicht weniger wichtig ist die Erfahrung, daß ein Schüler, der in einer Fachepoche Schwierigkeiten hatte, in einer anderen durchaus Positives zu leisten vermag).

Insgesamt entstehen so, ohne daß es besonders ausgesprochen würde, innerhalb der Klasse "ohne generelle oder partielle Aussonderung von Schülern" flexible Lern- und Fortschrittsgruppen.[1)]

Es wird auch gar nicht erwartet, daß am Ende einer Epoche alle Kinder den Unterrichtsstoff beherrschen. In jedem Falle hat auch das schwächere, lernbehinderte Kind (durch den gemeinsamen Mitvollzug der zu leistenden Vor- und Teilarbeiten) neue Kenntnisse und Fähigkeiten dazugewonnen und beherrscht bis zu einem gewissen Grade das Gelernte, zumal der Waldorflehrplan durch den Epochenunterricht im Sinne eines Spiralcurriculums arbeitet.

---

1) Dt.Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung ..., S. 76.

Eine äußere Differenzierung (auch für die leistungsmäßig guten Schüler) findet lediglich außerhalb des Hauptunterrichts in den sog. "Übstunden" statt, die hauptsächlich für die Bereiche Deutsch (Rechtschreibung/Lesen) und Mathematik verwandt werden. Dabei muß man bedenken, daß die Kulturtechniken ständiger Übung bedürfen, also gerade dann Übstunden in Deutsch und Mathematik notwendig sind, wenn gerade andere Fächer im Hauptunterricht behandelt werden. Es kann aber auch sein, daß in dieser Stunde das Üben oder das Aufzeichnen geübter Inhalte des im Hauptunterricht Gelernten stattfindet bzw. für "bessere" Schüler zusätzliche Aufgaben gestellt werden.
Diese Übstunden werden wie gesagt nach Leistungsgruppen differenziert erteilt, wie dies sonst nur im Fach Englisch geschieht.[1)]

Die Übstunden dauern 45 Minuten und schließen sich, wenn stundenplan-technisch möglich, an den Hauptunterricht an.

Darauf folgen Fächer, die mit Ausnahme von Religion[2)] wieder gemeinsam im Klassenverband erteilt werden, wie Sport und der Unterricht im künstlerischen und handwerklichen Bereich. Im Hinblick auf eine besondere behinderungsspezifische Förderung erhalten in dieser Zeit einzelne Kinder aber auch Musiktherapie, Maltherapie, Heileurythmie, Sprachtherapie usw. in Einzelförderung.

---

1) In den Waldorf-Sonderschulen entfällt in der Regel die sonst übliche zweite Fremdsprache. Selbst für lernbehinderte Schüler wird jedoch die Begegnung mit der einen Fremdsprache für wichtig erachtet, da das Sprachgefühl für die Muttersprache dadurch erweckt bzw. gefördert wird. - Der Fremdsprachenunterricht wird in Waldorfschulen wegen der notwendigen kontinuierlichen Übung in Einzelstunden erteilt.

2) Der Religionsunterricht wird konfessionell getrennt erteilt, entweder durch Pfarrer, die in die Schule kommen, oder durch konfessionelle Religionslehrer, die von den jeweiligen Kirchen an die Waldorfschulen abgeordnet werden, oder auch in Einzelfällen durch Waldorf-Lehrer, soweit diese eine (zumeist vor Eintritt in die Waldorfschule erworbene) kirchliche Lehrerlaubnis besitzen (vocatio bzw. missio). Auf Wunsch der Eltern wir

Einen Gesamtüberblick über die auf den Hauptunterricht folgenden Unterrichtsstunden und -fächer gibt beispielhaft der Stundenplan[1] der Klasse 7 der Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule (siehe im dokumentarischen Teil dieser Arbeit).

Zusammenfassend ergibt sich, daß wesentliche Teile des Unterrichts für verhaltensgestörte und lernbehinderte Kinder gemeinsam erteilt werden. Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und dem unterschiedlichen schulischen Leistungsvermögen wird dabei im Hauptunterricht als dem eigentlichen Kernstück des Unterrichts durch innere Differenzierung Rechnung getragen.

Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Unterrichtung bereiten nur Kinder, die schwer verhaltensgestört u n d a u c h lernbehindert sind (also verhaltensgestörte Kinder mit reduzierter Intelligenz)[2], da hier für die eingangs beschriebene soziale Rehabilitation verhaltensgestörter Schüler im Zusammenleben mit leistungsmäßig schwächeren (lernbehinderten) Schülern eine wichtige Voraussetzung fehlt. So können diese Kinder nicht, wie die normalintelligenten verhaltensgestörten Kinder, in der Begegnung mit schwächer begabten Klassenkameraden durch bessere schulische Leistungen zu der beschriebenen Persönlichkeitsstabilisierung und Änderung ihres Sozialverhaltens kommen.

- - - - - -

1) Die Christian-Morgenstern-Schule ist mittlerweile als Ganztagsschule ausgebaut. Das Konzept der gemeinsamen Unterrichtung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder ist aber selbst nicht unbedingt an die Ganztagsschulform gebunden, obwohl ein erweitertes pädagogisch-therapeutisches Angebot über die eigentliche Unterrichtszeit hinausgeht.

2) Man könnte auch von lernbehinderten Kindern mit massiven (!) Verhaltensstörungen sprechen. Da aber die Verhaltensstörung zumeist überwiegt, und in unterrichtlicher Hinsicht ja nicht die Lernbehinderung bei der durch innere Differenzierung getragenen Unterrichtskonzeption ein Problem darstellt, zeigt die Bezeichnung "verhaltensgestört mit reduzierter Intelligenz" die an dem eigentlichen Problem orientierten Schwierigkeiten der Integration dieser Schüler auf.

Die Erfahrungen an der Christian-Morgenstern-Schule haben gezeigt, daß der Unterricht nur eine begrenzte Anzahl dieser (schwer) verhaltensgestört-lernbehinderten Kinder verkraftet, und die gewollt heterogene Zusammensetzung der Klasse mit (normalintelligenten) verhaltensgestörten und lernbehinderten Schülern leicht aus dem Gleichgewicht gerät.[1)]

Um auch mehrere von diesen Schülern in die Schule aufnehmen zu können - zumal diese Kinder in den öffentlichen Schulen für Verhaltensgestörte keine Aufnahme finden -, hat die Christian-Morgenstern-Schule nur für diese Kinder neben den 12 aufsteigenden "Normalklassen" parallele kleinere Klassen eingerichtet, die jeweils 2 Jahrgänge umfassen.[2)] Die Klassenfrequenz beträgt hier in der Regel 8 Schüler (im Vergleich zu etwa 16 in den "Regelklassen").

Zwar wird auch hier nach dem Waldorflehrplan unterrichtet, allerdings wird - weniger wegen der Lernbehinderung als wegen der Verhaltensstörung - der Unterrichtsstoff reduziert zugunsten wesentlicher Lerninhalte, um mehr Zeit zu haben für erzieherische und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen.[3)] Der Besuch dieser Klasse muß im übrigen nicht eine dauernde Maßnahme sein; mitunter wechseln auch Kinder aus den parallelen "Normalklassen" für einen

---

1) Ein feststehendes "Mischungsverhältnis" verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler zueinander gibt es nicht (und kann es auch nicht geben), sondern dieses richtet sich nach den singulären Bedingungen der jeweiligen Klasse. In finanz-rechtlicher Hinsicht, d.h. was die öffentlichen Zuschüsse anbetrifft, "(sind) die Anteile zu addieren und hieraus die Gesamtstellenzahl zu bilden" (Planstellen der Lehrer insgesamt). - siehe hierzu: Genehmigungsurkunde der Christian-Morgenstern-Schule im dokumentarischen Teil.

2) Die Christian-Morgenstern-Schule ist also 1 1/2-zügig.

3) Die Kinder in diesen Klassen erhalten z.B. mehr Heileurythmie, Maltherapie, Musiktherapie usw.

begrenzten Zeitraum, etwa für die Dauer einer Unterrichtsepoche, in die Kleinklasse über.

In der Regel wird sogar eine Zusammenführung der "Kleinklassen"[2] mit den "Normalklassen" in der Oberstufe mit Erfolg durchgeführt.[3] Voraussetzung ist, daß durch den vorherigen Besuch der Kleinklasse bei der Mehrzahl der Schüler die Verhaltensstörungen weitgehend abgebaut sind, und die Schüler nun als hauptsächlich leistungsschwache Kinder in eine der parallelen "Normalklassen" übernommen werden können.

Dieser parallele "halbe" Schulzug, der zwei Jahrgänge umfaßt, ist allerdings eine Besonderheit dieser Schule und ergab sich aufgrund der besonderen örtlichen Gegebenheiten aus der Überlegung, eine große Zahl mehrfachgestörter Kinder aufnehmen zu können. Es ist gewissermaßen ein zusätzliches Element, das von der eigentlichen Konzeption unabhängig ist, die von der gemeinsamen Unterrichtung normalintelligenter verhaltensgestörter Schüler mit lernbehinderten ausgeht.

Diese Konzeption überschauend, muß man wohl feststellen, daß die Waldorf-Sonderschulen damit einen neuen Gedanken in die Diskussion um die Beschulung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler einführen. In den öffentlichen Schulen werden diese Schüler ja in voneinander getrennten Sonderschulformen und nach unterschiedlichen

---

1) Dies kann der Fall sein, wenn ein Kind zeitweise besondere psychische Schwierigkeiten hat, oder einfach, weil es trotz der inneren Differenzierungsmaßnahmen eine "Erholungspause" braucht, die dem Kind dann auch ganz selbstverständlich zugestanden wird.

2) Die Einrichtung einer solchen zusätzlichen "Kleinklasse" an Waldorf-Sonderschulen ist von der Schülerzusammensetzung her und von der Akzentuierung pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen nicht zu vergleichen mit den "Kleinklassen" genannten Sonderschulklassen an Waldorfschulen.

3) Zur Frage der unterschiedlichen Schulabschlüsse, die die Schüler am Ende ihrer Schulzeit erhalten, siehe die entsprechenden Ausführungen unter:"Besondere Fragestellungen im Detail".

Lehrplänen (Regelschullehrplan und Lehrplan der Lernbehindertenschule) unterrichtet. Andererseits gibt es auf erziehungswissenschaftlicher Seite eine umfangreiche Diskussion, die auf eine Integration dieser Schüler in das Regelschulsystem abzielt (vor allem im Zusammenhang mit der Gesamtschuldiskussion - aber nicht nur dort - ist diese Frage ja immer wieder untersucht worden[1], und es liegen auch einige Erfahrungsberichte darüber vor).
Angesichts dieser schulischen Integrationsbemühungen für verhaltensgestörte Schüler einerseits und lernbehinderte andererseits in Regelschulen erscheint das, was aufseiten der anthroposophischen Pädagogik mit der gemeinsamen Beschulung Verhaltensgestörter und Lernbehinderter in Sonderschulen oder Sonderschulklassen praktiziert wird, gar nicht mehr so revolutionär und eigentlich eher rückständig.

- - - - -

1) Die Fülle ist so groß, daß dazu eigens ein Anhang erstellt werden müßte. Wir verweisen hier nur auf die Aufsätze und Berichte in der Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 10/69, H. 3/71, H. 9/74, H. 7/75, H. 2/76, H. 5/80 und den Buchbeitrag von Otto Speck u.a.: Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder, Bericht über ein Forschungsprogramm in München Hasenbergl-Nord (Schulversuch), München 1978. Grundlegend sind die Empfehlungen der Bildungskommission "Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" aus dem Jahre 1974. - Außerdem gibt es in der Zeitschrift für Heilpädagogik H. 10/74 einen Bericht über ein Modell "der schulischen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder", ebenfalls in München. Der Schulträger dieses Modells, das sich an dem pädagogischen Konzept nach Maria Montessori orientiert, ist die "Aktion Sonnenschein e.V., München" (1. Vorsitzender: Prof. Dr. TH.HELLBRÜGGE). Das Besondere an diesem "Sonnenschein"-Projekt ist insbesondere die Integration u n t e r s c h i e d l i c h behinderter Kinder mit nichtbehinderten.- Insgesamt laufen diese Ansätze auf eine annähernd vollständige Integration, begleitet durch besondere pädagogisch-therapeutische Maßnahmen, hinaus.

Die "normalen" Waldorfschulen, seit jeher als integrierte Gesamtschulen (wenngleich nicht mit den öffentlichen vergleichbar) konzipiert[1] und mit einer über sechzigjährigen Erfahrung auf diesem Gebiet, haben freilich immer schon Problemkinder zu integrieren gewußt.
Weshalb trotzdem Sonderschuleinrichtungen für nötig befunden werden und in so großem Maße im Entstehen sind, muß also gewichtige Gründe haben.

Dabei ist es sicherlich nicht das Anliegen, diese Kinder zu separieren, vielmehr geht es darum, verhaltensgestörte und lernbehinderte Kinder auf der Grundlage der Waldorfpädagogik in besserer Weise zu fördern und - vor allem durch ein größeres pädagogisch-therapeutisches Angebot - die individuellen Störungen abzubauen. Gleichzeitig sollen an diesen Sonderschuleinrichtungen die Schüler die Gelegenheit haben, weitgehend diegleiche "geistige Nahrung" des Waldorflehrplans zu erhalten und die Schule mit einem qualifizierten Schulabschluß (dies gilt insbesondere für die verhaltensgestörten Kinder) verlassen zu können.

Daß in diesen Sonderschulen bzw. Sonderschulzügen normalintelligente (wenngleich verhaltensgestörte) und lernbehinderte Schüler gemeinsam unterrichtet werden, leitet sich aus den allgemeinen Erfahrungen der Waldorfpädagogik insgesamt ab, daß nämlich der Verzicht auf eine Leistungsauslese dem Lernerfolg der "Begabteren" nicht schadet, und den weniger Begabten viele Anregungen gegeben werden können.
Zum anderen wird auf eine sozialpsychologische Wirkung abgezielt, die davon ausgeht, daß unter bestimmten Bedingungen verhaltensgestörte Schüler und lernbehinderte gewissermaßen gegenseitig zu ihrer Rehabilitation beitragen.
Dieser Gedanke beruht darauf, daß sich unter gleichartigen

---

1) Vgl. Rauthe, W.: Die Waldorfschule als Gesamtschule, Stuttgart 1970.

Störungen bzw. Behinderungen eigentlich nur ein verhängnisvoller Kreislauf ergeben kann, weil sich hier nur die Fehler (das, was fehlt) addieren, während bei einer gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder beide Gruppen ihre positiven Eigenschaften entdecken und in die Gemeinschaft einbringen können. Die verhaltensgestörten Schüler erfahren hierbei aufgrund ihrer besseren schulischen Leistungen Erfolgserlebnisse und erlangen ein gesundes Selbstwertgefühl, während die lernbehinderten Mitschüler leistungsmäßig "mitgezogen" werden und auch zu größeren Leistungen kommen können.
Ob sich aus dieser Konzeption eine Anregung an das öffentliche Sonderschulwesen ergibt, Unterricht und Erziehung für sonderschulbedürftig verhaltensgestörte und sonderschulbedürftig lernbehinderte Schüler ebenfalls im Sinne einer gemeinsamen schulischen Organisation zu gestalten, kann nicht eindeutig mit Ja oder Nein beantwortet werden.

Zwar hat Niedersachsen als z.Z. erstes Bundesland diese Möglichkeit in rechtlicher Hinsicht auch für die öffentlichen Sonderschulen ausdrücklich bejaht. In der Verabschiedung des Zweiten Gesetzes zur Änderung des Sonderschulgesetzes heißt es in § 11, Abs.3: "In einer Sonderschule können Kinder mit unterschiedlichen Behinderungsarten auch gemeinsam unterrichtet werden, wenn dadurch pädagogisch eine bessere Förderung der behinderten Kinder zu erwarten ist."

Abgesehen davon, daß auf erziehungswissenschaftlicher Seite aber insgesamt eher eine Tendenz zu einer Integration in die Regelschulen besteht, erscheint in dieser konkreten Weise eine ähnliche Konzeption doch an eine Vielzahl von Voraussetzungen geknüpft.[1] Die Argumente, die von der

---

1) Da es angesichts der größeren Zahl von Lernbehindertenschulen naheliegen würde, auf diese Schulen für eine gemeinsame Unterrichts- und Erziehungskonzeption für verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler zurück-

Forts.s.S. 111

anthroposophischen Pädagogik (bzw. in Ausführung durch uns) für ihre Lösung vorgebracht werden, sind jedoch sicherlich auch von erziehungswissenschaftlicher Seite nachvollziehbar und fügen insgesamt einen neuen Gedanken in die pädagogische Diskussion ein.

- Abschließend sei noch auf ein besonderes Problem eingegangen, nämlich das des Wechsels von einer Waldorf-Sonderschule oder eines Förderklassenbereiches auf eine öffentliche Schule. Diese Frage stellt sich ja immer wieder im Falle eines Umzugs bzw. Ortswechsels der Eltern. Dabei erscheint weniger die gemeinsame Unterrichtung verhaltens- und lerngestörter Schüler als Problem als die Frage nach dem Lehrplan.

Steiner war sich dieses allgemeinen Problems bewußt und hat in Bezug auf das besondere Zeitmaß des Waldorflehrplans Kompromisse geschlossen, die er in einem Memorandum niedergelegt hat. Danach sind am Ende bestimmter Schuljahre (man könnte es so nennen:) Soll-Bruchstellen vorgesehen, die einen Wechsel zu einer öffentlichen Schule ermöglichen (nach Abschluß der 3. Klasse, der 6. Klasse und der 8. Klasse - dazwischen "erbittet sich das Kollegium ... freie Hand").[1] - Obwohl die Lehrpläne an öffentlichen Schulen mittlerweile ständigem Wandel unterzogen waren und sind, ist der Waldorflehrplan von den Kultus-

---

Forts.v.S.110

zugreifen, müßten diese Schulen ein pädagogisch-therapeutisches Angebot bereithalten, das über den eigentlichen unterrichtlichen Bereich hinausgeht. Solche Möglichkeiten haben übrigens sogar (wenn auch nicht in diesem Umfang) die Förderklassenzüge an Waldorfschulen. - Ein zusätzliches Problem wäre bei der gemeinsamen Unterrichtung normalintelligenter verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler die (durch Differenzierung lösbare) Frage nach dem Lehrplan.

1) "Memorandum", wiedergegeben in: Stockmeyer, E.A.K.: Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen, Stuttgart 1976, S. 17

ministern weiterhin als gleich w e r t i g anerkannt, und Wechsel zu einer öffentlichen Schule gestalten sich sowohl wegen des Unterrichtsstoffs als auch wegen des unterschiedlichen "Schulklimas" als schwierig.
- Eventuell befürchtete und eintretende Nachteile für verhaltensgestörte Schüler bei einem Wechsel von einer Waldorf-Sonderschule auf eine öffentliche Schule (Schule für Verhaltensgestörte oder Hauptschule) lassen sich nach den Erfahrungen der Wuppertaler Waldorf-Sonderschule nicht auf die gemeinsame Unterrichtung mit Lernbehinderten zurückführen. Da der Waldorflehrplan ein Gesamtschullehrplan ist und entsprechend qualifiziertere Abschlüsse als den des Hauptschulabschlusses ermöglicht, haben die normalintelligenten verhaltensgestörten Schüler bei einem Wechsel zu einer öffentlichen Schule mitunter sogar Vorteile.[1] Andererseits können sich aber Schwierigkeiten aus der unterschiedlichen Art der Anforderungen in öffentlichen und in Waldorfschulen ("weniger totes Wissen - mehr Fähigkeiten")[2] ergeben. Entsprechende Erfahrungen in Wuppertal besagen, daß bei einem solchen Schulwechsel die Verhaltensstörungen häufig wieder hervortreten (ausschlaggebend ist auch hier wieder der Zeitpunkt des Wechsels, denn die pädagogische Arbeit der Waldorf-Sonderschule wäre zweifelsohne nicht gelungen, wenn sie eine psychische Stabilisierung nur innerhalb ihrer eigenen Einrichtungen gewährleisten könnte, deren Trag-

---

1) Hier spielt allerdings der Zeitpunkt eine Rolle, ob also der Wechsel in der Unterstufe erfolgt oder später.

2) Auf diese allgemeine Formel läßt sich gleichsam der Ansatz der Waldorfpädagogik insgesamt zurückführen.

fähigkeit außerhalb aber - dies gilt auch für den späteren Eintritt ins Berufsleben[1] - sich in Frage stellen lassen müßte).

Lernbehinderte Schüler, die auf eine öffentliche Lernbehindertenschule überwechseln, dürften aufgrund der nach dem Waldorflehrplan erfolgten (gemeinsamen) Unterrichtung keinesfalls Nachteile zu erwarten haben, sondern im Gegenteil über einen größeren Kenntnisstand verfügen.

- - - - - -

1) Daß zu solchen Besorgnissen im Hinblick auf die spätere Lebensbewältigung kein Anlaß besteht, ergibt sich daraus, daß die meisten der ehemaligen Schüler der Christian-Morgenstern-Schule ihre Berufsausbildung (Lehre) qualifiziert abschließen, wie auch a l l g e m e i n die Waldorfpädagogik betreffend (, der ja insgesamt häufig ein Schonraumcharakter unterstellt wird,) aus der neutralen und vom Bonner Bildungsministerium finanzierten empirischen Untersuchung von Hofmann, Ulrike, v.Prümmer, Christine und Weidner, D.: "Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler", Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/ Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Stuttgart, März 1978 (525S.)

V.3 Besondere Fragestellungen im Detail

3.1 Verfahren der Aufnahme in eine Waldorf-Sonderschuleinrichtung

Die Aufnahme in eine Waldorf-Sonderschule[1] unterscheidet sich in mancherlei Hinsicht von der in eine öffentliche Sonderschule.
Es gibt zum Beispiel keine Einsprüche von Eltern, die mit einer Sonderbeschulung ihrer Kinder in diesen Schulen nicht einverstanden wären. Vielmehr übertrifft die Zahl der Anfragen und Anmeldungen zumeist die vorhandenen Aufnahmemöglichkeiten. Dies weist schon auf einen wesentlichen Unterschied hin: In eine Waldorf-Sonderschule wird ein Kind angemeldet (von den Eltern) und "aufgenommen" (durch die Schule), eine "Einweisung" durch die Schulbehörden - ohne gegenseitiges Einvernehmen zwischen Eltern und Schule - gibt es in diesem Sinne nicht.
Sofern die Schule das Kind aufnimmt, erfolgt behördlicherseits ein rechtsverbindlicher Entscheid, der die Sonderschulbedürftigkeit des Kindes amtlich feststellt und damit den Besuch einer Sonderschule verpflichtend macht. Durch die Aufnahme und den Besuch der Waldorf-Sonderschule (als Ersatzschule bzw. Schule in Freier Trägerschaft) erfüllt dann das Kind seine Schulpflicht im Rahmen der schulrechtlich vorgeschriebenen Sonderbeschulung.

Die Aufnahme bzw. das Verfahren zur Aufnahme in eine Waldorf-Sonderschule wird aber erst auf Antrag der Eltern in Gang gesetzt, die zumeist auf Empfehlungen von Psychologischen Beratungsstellen/Erziehungsberatungsstellen,

---

1) Auch die Sonderschulzüge an Waldorfschulen sind schulrechtlich gesehen Sonderschulen. Die Bezeichnung "Waldorf-Sonderschule" erstreckt sich im folgenden auch auf diese Sonderschulzüge.

von Jugendämtern, Ärzten und nicht zuletzt von Lehrern oder durch private Hinweise ihr Kind in der Schule anmelden.
Dies setzt voraus, daß die Eltern einen relativ hohen Bewußtseinsgrad hinsichtlich der Störungen und Schwierigkeiten ihres Kindes haben, und daß die Möglichkeit einer alternativen Schule auch im Bereich der Sonderbeschulung bewußt gewollt wird. Die Eltern wissen also, daß eine Einweisung und Sonderbeschulung ihres Kindes in einer öffentlichen Schule akut wird, und geben einer Sonderbeschulung im Rahmen einer Waldorf-Sonderschule den Vorzug. Entsprechend dem Elternwillen, hier ihre Kinder beschulen zu lassen, ist bereits eine Aufnahme in die (vorhandene) 1. Klasse möglich, d.h. ohne daß die Kinder vorher eine "Normal-Grundschule" besucht haben. So gibt es Kinder, die bei der Einschulungsuntersuchung (in der Grundschule) durch die Schulbehörden zurückgestellt wurden und auch beim nächsten Vorstellungstermin deutlich zeigten, daß sie aufgrund ihrer Persönlichkeitsentwicklung den Anforderungen der "Regel"-(Grund-)schule - bei verhaltensgestörten Kindern: trotz ausreichender Intelligenz - nicht gewachsen sein werden.
Die Entscheidung, ob die Waldorf-Sonderschule das Kind aufnimmt - eine Aufnahme ist natürlich jahrgangsklassenmäßig auch für ältere Schüler möglich, bringt allerdings in höheren Klassen zunehmend Probleme hinsichtlich einer ausgewogenen Klassenzusammensetzung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler mit sich - , wird nach eingehender Beratung der Konferenz entsprechend den Vorschlägen eines erfahrenen Aufnahmeteams getroffen, dem außer dafür ausgewählten Lehrern auch der "schuleigene" Arzt angehört. Es ist dies in jedem Falle eine schwierige Entscheidung, da wie gesagt einige Kinder aus Platzgründen nicht aufgenommen werden können.

Man darf aus der Auswahlmöglichkeit, die die Waldorf-Sonderschulen haben, keine falschen, d.h. von Vorurteilen

geleiteten Schlußfolgerungen ziehen. Nach eigener Kenntnis (auch von Waldorf-Regelschulen) findet eine Auswahl nach äußeren Gesichtspunkten (Besitzstand oder Reputation der Eltern) nicht statt. Das Grundgesetz schreibt nach Artikel 7, Absatz 4 den Freien Schulen vor, daß eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen unzulässig ist, und tatsächlich reagieren die Waldorfschulen sehr sensibel gegenüber Eltern, die erkennen lassen, daß sie eine Bevorzugung in Anspruch nehmen wollen. - Das eigentliche Problem liegt darin, daß das Angebot einer Freien Schule (auch einer Sonderschule) und der Charakter der Waldorfpädagogik nur wenigen Eltern bekannt sind.

Auch kann man nicht unterstellen, daß die Waldorf-Sonderschulen sich etwa nur die "leichten Fälle" heraussuchen und aufnehmen. Es kann vielmehr bestätigt werden, daß vor allem solche Kinder Aufnahme finden, bei denen das Aufnahmeteam davon ausgeht, daß gerade diese Kinder eine Erziehung und Unterrichtung nach den Methoden der Waldorfpädagogik besonders nötig haben. Dies ergibt sich daraus, daß die Waldorflehrer (und insbesondere an Waldorf-Sonderschulen) ein starkes Selbstbewußtsein und großes Vertrauen in den Wert und Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit haben, zudem ist die ganze Haltung dieser Lehrer durch einen ausgeprägten Helferwillen und von einer anthroposophisch-menschenkundlich begründeten Hochachtung vor der Persönlichkeit gerade des gestörten Kindes gekennzeichnet.

Das Kriterium für die Aufnahme eines Kindes in die Schule ist entsprechend diesem Selbstverständnis, ob das Kind die Waldorfpädagogik (und die daraus abgeleiteten besonderen Maßnahmen für eine Sonderbeschulung) braucht, und als zweites Kriterium tritt hinzu, ob das Kind mit seinen Störungen, und seien diese auch noch so schwerwiegend, innerhalb der Klasse einen Platz einnehmen kann, der seine verbleibenden gesunden Kräfte weckt.

Den schulrechtlich vorgeschriebenen Tests, vor allem Intelligenztests wie dem HAWIK, wird unter diesen Gesichtspunkten kein großer Erkenntniswert beigemessen.[1)]

Man findet es viel aufschlußreicher, wenn Bilder gemalt und angeschaut werden, wenn Geschichten (nach-)erzählt und etwas nachgesprochen wird, wenn Übungen zur Links-Rechts-Orientierung und zur Orientierung im Raume, sowie motorische Übungen gemacht werden. Insgesamt sollen also motorische Fähigkeiten und Schwächen (als möglicher Hinweis auf eine Hirnschädigung), das Konzentrations- und Merkvermögen, die sprachliche Entwicklung und Kommunikationsfähigkeit, die Phantasiekräfte und das flexible Eingehen (Umstellungsvermögen) auf neue Situationen, das Erkennen von Details, die Sinnesfähigkeit des Kindes usw. beobachtet werden. Bei Kindern höheren Alters werden auch Übungen zum Rechnen und zum Schreiben und Lesen gemacht (siehe den Aufnahme-Protokollbogen, wie er in der Christian-Morgenstern-Schule verwendet wird, im dokumentarischen Teil).
Aufschlußreich ist auch das Wahrnehmen des Kindes in seiner Beziehung zu seinen (anwesenden) Eltern.

---

1) Die meisten Kinder, die in der Regel schon eine lange "Behindertenkarriere" hinter sich haben, sind bereits mit herkömmlichen psychologischen Verfahren getestet (durch Psychologische Beratungsstellen, Kinderkliniken, Neurologen usw.), in anderen Fällen wird - um formalen Ansprüchen zu genügen - der Test mit einem standardisierten Verfahren durch einen solchen Lehrer vorgenommen, der - zusätzlich zu der anthroposophischen Lehrerausbildung - eine staatliche Ausbildung zum Sonderschullehrer und damit die Befähigung zum Testen hat.

Schließlich wird auch phänomenologisch das ganze Erscheinungsbild und die Konstitution des Kindes beobachtet und bewertet: Hat es starke oder schwache Glieder, ist es (wenig) muskulös, ist es blaß und dünnhäutig oder stark durchblutet, sind die Hände feucht und kalt, wirkt das Kind leicht überanstrengt? Wie ist überhaupt das "Auftreten" des Kindes (im wahrsten Sinne des Wortes)? Tritt es stark auf oder trippelt es, durchmißt es den Raum oder verzögert es in der Bewegung usw.

Die anthroposophische Menschenkunde wird hier zum Beobachtungs- und Interpretationsmuster der Erscheinungen (Motorik: wie lebt das Kind in seinem Willensleben; Atmung und Blutzirkulation: wie ist das Kind in seinem Gefühlsleben integriert und ansprechbar; und schließlich: was sagen die durchgeführten Übungen zur Konzentrations- und Merkfähigkeit, zum Sprachverhalten, zur Sinneswahrnehmung usw. zum Nervensinnesleben des Kindes aus?).
Das,was hier auf der Grundlage Steiners leiblich-seelischer Dreigliederung des Menschen[1)] beobachtet wird, wird auf dieser Grundlage von dem Schularzt in organisch-medizinischer Hinsicht weitergehend differenziert und interpretiert.

Um Aufschlüsse auch über das Sozialverhalten zu erhalten, werden an einigen Waldorf-Sonderschulen die für eine Aufnahme in Erwägung gezogenen Kinder gemeinsam eingeladen, damit - in spielerischen Situationen - erkennbar wird, wie ein Kind sich in der Gruppe verhält.
Insgesamt setzt sich so ein Bild des Kindes zusammen, das nicht nur einzelne Störungen und Schwierigkeiten

---

1) Vgl. das behinderungstheoretische Kapitel (hier: Der organische Aspekt) in dieser Arbeit.

verdeutlicht, sondern einen umfassenden Überblick über die Gesamtsituation und die Vielschichtigkeit der Persönlichkeit des Kindes gibt.
Hat die Waldorf-Sonderschule daraufhin einen Beschluß für die Aufnahme des Kindes in die Schule getroffen, wird ein Gutachten im Sinne des Sonderschulaufnahmeverfahrens ("Sonderpädagogisches Gutachten") erstellt, das dem zuständigen Schulrat zugeleitet wird. Anhand dieses Gutachtens und nach der im Sonderschulaufnahme-Erlaß geregelten amtsärztlichen Untersuchung trifft der Schulrat eine amtliche und rechtskräftige Entscheidung, die die Sonderschulbedürftigkeit des Kindes feststellt. Im Falle von Waldorf-Sonderschulen, die verhaltensgestörte und lernbehinderte Kinder gemeinsam beschulen, ist darüberhinaus die amtliche Bestätigung der A r t der Behinderung relevant, da sich daraus später der staatliche Zuschuß für die Schule (im Hinblick auf die entsprechenden Klassenfrequenzen/Schüler-Lehrer-Relation) unterschiedlich bemißt.

Auch dieser finanzielle Aspekt beeinflußt aber nicht die Entscheidung über die Aufnahme des Kindes oder die Zusammensetzung der Klasse.
Überhaupt vollzieht sich die finanzielle Regelung, soweit davon die Eltern (durch Beiträge) betroffen sind, unabhängig von dem pädagogischen Teil der Aufnahmegespräche und auch unabhängig von einer Beteiligung der Lehrer oder sonstiger pädagogischer Mitarbeiter, sondern liegt allein in den Händen eines oder mehrerer Vertreter der Elternschaft, die in Elternversammlungen oder Einzel-Finanzierungsgesprächen die Eltern neuaufgenommener Schüler bitten, Mitglieder des Schulvereins zu werden und entsprechend ihren Möglichkeiten Beiträge zu leisten.[1)] (Im Sinne Steiners erfolgt hier eine strikte Trennung des "Freien Geisteslebens" und des "Wirtschaftslebens").

---

1) Siehe das Kapitel über Elternbeiträge.

Die Lehrer wissen nicht, ob die Eltern Mitglieder des Fördervereins sind und wieviel Beiträge sie zahlen oder nicht.
Die Lehrer bleiben aber insofern mit den Eltern in fortlaufendem Kontakt, als sie sie über pädagogische Fragen und die Zielsetzung und Arbeit der Schule informieren.

Viel mehr als an öffentlichen (Sonder-)schulen werden die Eltern am Leben der Schule beteiligt und in die pädagogische Arbeit miteinbezogen. Dies beginnt in der Regel nach der Aufnahme des Kindes durch gemeinsam durchgeführte Eltern-Kind-Lehrer-Freizeiten (in Wuppertal eine Woche dauernd in einem Freizeitheim, das dem Paritätischen Wohlfahrtsverband gehört) und setzt sich fort durch abendliche Mal-, Bastel-, Musik- und sonstige künstlerische Übungen für die Eltern.

V.3.2 Schulabschlüsse

Wie mehrfach erwähnt, soll in Zukunft die gemeinsame Unterrichtung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler in allen Waldorf-Sonderschuleinrichtungen verwirklicht werden.
Welche Konsequenzen sich daraus im Hinblick auf d i e S c h u l a b s c h l ü s s e ergeben, soll wiederum am Beispiel der Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule aufgezeigt werden. Dieses Beispiel eignet sich besonders gut, als die genannte "Waldorfschule für Erziehungshilfe" voll ausgebaut ist und bis zur 12. Klasse (!) reicht und damit den zukünftigen Vorstellungen für das angestrebte Ziel aller anderen Waldorf-Sonderschuleinrichtungen bereits entspricht.

Es ist naheliegend, daß sich durch die gemeinsame Unterrichtung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler,

d.h. durch die Unterrichtung von Kindern mit unterschiedlichem Lernleistungsvermögen, am Ende der Schulzeit unterschiedliche Abschlüsse ergeben.
Es bedingt sich daraus allerdings noch eine andere Konsequenz.
So mußte für die Genehmigung einer solchen gemeinsamen Beschulung die Christian-Morgenstern-Schule sich umwandeln lassen von einer "Ersatzschule" in eine "Ersatzschule eigener Art." Laut kultusministeriellem Genehmigungsentscheid "entfällt mit dieser Umwidmung ... zugleich die Berechtigung, mit gleicher Wirkung wie öffentliche Schulen Zeugnisse auszustellen".[1)]

Solange die Schule noch als Schule für Erziehungshilfe vergleichbar der öffentlichen Schule für Verhaltensgestörte genehmigt war, wurde am Ende der Schulzeit der Hauptschulabschluß bzw. bei leistungsmäßig schwächeren Schülern das Hauptschulabgangszeugnis gewährt.
Mit der Genehmigung als Schule "eigener" Art verliert die Ersatzschule das Recht, mit gleicher Wirkung wie öffentliche Schulen Zeugnisse auszustellen, weil es vergleichbare Schulen im staatlichen Bereich nicht gibt.
Schulen eigener Art können nur solche Abschlüsse vermitteln, die vom Kultusminister als gleichwertig anerkannt worden sind. Das heißt, das Beurteilungs- und Zensurenzeugnis des Schülers werden dem Kultusminister eingesandt und entsprechend der Empfehlung der Schule als gleichwertig anerkannt, sofern die Voraussetzungen erfüllt sind, die an entsprechende Zeugnisse im staatlichen Bereich gestellt werden.
Die Christian-Morgenstern-Schule erteilt demgemäß frühestens ab der 10. Klasse, für einige Schüler nach der 12. Klasse ein Entlassungszeugnis mit einem ausführlichen Leistungsbericht, gleichzeitig erhält der Schüler

- - - - - -

1) Siehe Genehmigungsurkunde im dokumentarischen Teil.

ein Notenzeugnis. Wenn der Schüler Wert auf eine Anerkennung der Gleichwertigkeit legt, so werden die Zeugnisse zu diesem Zwecke der Oberen Schulaufsichtsbehörde vorgelegt. Dabei ist mit dem Kultusministerium die Regelung vereinbart worden, daß Absolventen der 10. Klasse den Hauptschulabgang anerkannt bekommen, Schüler, die die Schule nach der 11. Klasse verlassen, erhalten die Anerkennung des Hauptschulabschlusses; und für den erfolgreichen Abschluß der 12. Klasse anerkennt der Kultusminister die Fachoberschulreife.
Es ist also schulrechtlich und verwaltungsmäßig ein recht aufwendiger Weg damit verbunden, der aber sowohl den verhaltensgestörten als auch den lernbehinderten Schülern einen ihren Leistungen entsprechenden Schulabschluß ermöglicht.
Dabei ist es im Vergleich mit den Abschlüssen an öffentlichen Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen nichts Außergewöhnliches, wenn lernbehinderte Schüler den Hauptschulabgang erlangen können; die entsprechende Möglichkeit dazu gibt es - abgesehen vom Sonderschulabschluß - auch in der Klasse 10 der öffentlichen Lernbehindertenschule.[1)]
Bei qualifizierten Noten wird sogar ein Hauptschulabschlußzeugnis erteilt, das nach der gegenwärtigen Regelung demjenigen der Klasse 9 der Hauptschule entspricht.[2)]

- - - - - -

1) Vgl. zu der gesetzlichen Regelung der Klasse 10 der Schule für Lernbehinderte: RdErl.d.Kultusministers v. 4.2.1980 - II A 6.36 - 12/0 - 29/80 - , in: GABl. NW3/1980, S. 100 f.

2) ebenda; Anmerkung: In Waldorf-Sonderschulen stellt sich zudem das Problem der Fremdsprache nicht (in der Stundentafel der Klasse 10 der öffentlichen Lernbehindertenschule ersetzt durch sog. "Verstärkungsunterricht" in Deutsch und Mathematik), da hier Englisch erteilt wird. - Allerdings wird auf die zweite im Waldorflehrplan vorgesehene Fremdsprache verzichtet (diese gibt es aber auch in den öffentlichen Hauptschulen nicht).

Allerdings ist dieser Abschluß nur den besseren Schülern möglich, zudem ist häufig ein freiwilliger Weiterbesuch der Schule (über das individuelle zehnte Pflichtschuljahr hinaus)[1] damit verbunden.
Außergewöhnlich ist jedoch im Hinblick auf die (normalintelligenten) verhaltensgestörten Schüler, daß durch die Einrichtung und den Schulbesuch einer 12. Klasse weitaus mehr dieser Schüler die Möglichkeit zur Erlangung der Fachoberschulreife nutzen können, als dies an den öffentlichen Verhaltensgestörtenschulen und dem Abschluß nach Klasse 10 der Fall ist.[2]
Bedenkt man dabei, daß sich diese Möglichkeit aufbaut auf einer bis zum 10. Schuljahr gemeinsam mit lernbehinderten Schülern durchgeführten Beschulung, so erscheint die zwölf Schuljahre umfassende Waldorf-Sonderschule ("Waldorfschule für Erziehungshilfe" mit gemeinsamer Unterrichtung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder) als eine überzeugende Lösung.

- - - - - -

1) Ehedem nur durch einen Antrag auf Schulpflichtverlängerung möglich.

2) Über die Abschlüsse und Berechtigungen der Schule für Erziehungshilfe (Verhaltensgestörtenschule) siehe: "Bildungswege in Nordrhein-Westfalen - Sonderschulen", Informationsschrift des Kultusministers (zu beziehen über: Kultusminister des Landes NW, Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf 1), Düsseldorf, Dezember 1981, S. 31: "Wer die Klasse 9 erfolgreich abschließt, erhält den Hauptschulabschluß. Da eine 10-jährige Vollzeitschulpflicht besteht, müssen alle Schüler nach Klasse 9 ein weiteres Jahr lang eine Vollzeitschule besuchen. Dazu können sie zwischen den folgenden Möglichkeiten wählen:
- Klasse 10 der Schule für Erziehungshilfe. Wer nach Klasse 9 den Hauptschulabschluß noch nicht erworben hat, kann ihn hier nachholen. Wer mit dem Hauptschulabschluß in die Klasse 10 eintritt, kann - je nach Leistung - den Sekundarabschluß I - Hauptschulabschluß nach Klasse 10 - oder die Fachoberschulreife erwerben (gegebenenfalls mit Qualifikationsvermerk)."

Andererseits ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht auch eine andere Bewertung möglich, was die in der Regel zwölfjährige Schulzeit für den Teil der normalintelligenten verhaltensgestörten Schüler einer solchen Schule anbetrifft.

Nach erziehungswissenschaftlichem Verständnis soll die (öffentliche) Schule für Verhaltensgestörte nämlich eher eine "Durchgangsschule"[1] sein, d.h. die Schüler sollen nach einer individuell bemessenen Verweildauer, die prinzipiell nicht festgelegt ist, wieder an die Regelschule zurücküberwiesen werden, "sobald eine Notwendigkeit zu sonderpädagogischer Einwirkung nicht mehr vorliegt."[2]

- - - - -

1) Benkmann, K.-H.: Unterrichtslehre (Erziehungsschwierigenschule), in: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3, Sp. 3644.

2) Heese, G.: Durchgangsschulen, in: Heese, G., Wegener, H.(Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch d.Sonderpäd., Berlin-Charlottenburg 1969, Bd. 1, Sp. 659; vgl. auch die bereits genannte Informationsschrift des Kultusministers, S. 30:"Die meisten Schüler, die in die Schule für Erziehungshilfe umgeschult werden, verbringen dort nicht ihre gesamte Schulzeit (10 Jahre), sondern im Durchschnitt nur ca. 2 bis 4 Jahre. In diesem Zeitraum wird versucht, die Schüler zu befähigen, wieder erfolgreich am Schulleben und am Unterricht einer allgemeinen Schule (Grundschule, weiterführende Schule) teilnehmen zu können. Insgesamt orientiert sich der Unterricht in den Klassen 1 bis 4 (Primarstufe) an den Richtlinien der Grundschule, in den Klassen 5 bis 10 (Sekundarstufe I) an den Richtlinien für die Hauptschule. ... Grundsätzlich ist sowohl die Aufnahme als auch die Rückschulung bis zum Ende der Klasse 8 jederzeit möglich. Bei der Rückschulung nehmen die Schüler zunächst probeweise am Unterricht ihrer künftigen Schule teil. In den Klassen 9 bis 10 sollte kein Schulwechsel menr stattfinden. Denn in den letzten beiden Jahren bereitet die Schule für Erziehungshilfe ihre Schüler in eng aufeinander bezogenen Unterrichtsschritten auf den Schulabschluß und den Eintritt in die Berufsausbildung bzw. in eine berufliche Vollzeitschule vor."

Das Beispiel der Christian-Morgenstern-Schule zeigt, daß die anthroposophische Pädagogik im Bereich der Sondererziehung hier andere Wege zu gehen gedenkt: Zwar werden in Einzelfällen verhaltensgestörte Schüler, soweit es ihre schulische und soziale Rehabilitation erlaubt, an die Regelschule überwiesen - insgesamt zeigt aber die bis zur 12. Klasse reichende Schulkonzeption, daß die Waldorf-Sonderschule sich weder für die hier aufgenommenen lernbehinderten Schüler (Abschluß nach der 10. Klasse), noch für die verhaltensgestörten Schüler (11. oder 12. Klasse) als "Durchgangsschule" versteht.

Wo nicht eindeutig sichergestellt ist, daß der Schüler den Anforderungen der Regelschule auf Dauer gewachsen sein wird, wird einem Verbleib bis zum Abschluß in der Waldorf-Sonderschule der Vorzug gegeben.
Hierbei ist aus der Sicht der anthroposophischen Pädagogik ausschlaggebend, daß die Schule, auch und gerade wenn es sich um Sondererziehung handelt, nicht nur als ein Ort von Unterricht und Erziehung verstanden wird, sondern als eine Form der Lebensgemeinschaft, in der Schüler und Lehrer sich über einen größeren Zeitraum miteinander verbinden, denn dies wird überhaupt als Voraussetzung angesehen, daß der junge Mensch sich schrittweise und altersgemäß auf seine Selbständigkeit im Verhältnis zu seiner sozialen Reife (bzw. bei verhaltensgestörten Schülern: Nachreifung) vorbereiten kann.

V.3.3 Elternbeiträge ("Schulgeld")

Die Bezeichnung "Schulgeld" wird von Waldorfschulen und Waldorf-Sonderschulen als eine zumindest sehr ungenaue Bezeichnung angesehen, da man damit diesen Schulen eine Art der Finanzierung zuschreibt, die weder juristisch noch sachlich dem eigentlichen Tatbestand entspricht.
Die Schulen in Freier Trägerschaft, soweit sie wie die Waldorfschulen und -Sonderschulen "als Ersatz für öffentliche Schulen" (Grundgesetz, Art.7) vom Staat genehmigt sind, übernehmen die Aufgaben der (aus öffentlichen, sprich: Steuergeldern finanzierten) öffentlichen Schulen.

Entsprechend erklärt sich, daß die Freien Schulen vom Staat bzw. den Ländern subventioniert werden, ja in der Regel ist sogar vom Gesetzgeber her ein Anspruch auf Subventionierung gesetzlich verbürgt.
In der nordrhein-westfälischen Landesverfassung (Art. 8 Abs.4) heißt es zum Beispiel, daß die Freien Schulen "Anspruch auf die zur Durchführung ihrer Aufgaben und zur Erfüllung ihrer Pflichten erforderlichen öffentlichen Zuschüsse (haben)".
In der Praxis ist aber die Schule in Freier Trägerschaft wirtschaftlich in eine widersprüchliche gesetzliche Zwangslage eingespannt: Einerseits darf sie keine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern vornehmen und kein Schulgeld erheben (siehe z.B. das Gesetz über Schulgeldfreiheit in NRW vom 31.1.56). Andererseits sieht das Ersatzschulfinanzierungsgesetz vor, daß der Schulträger eine Eigenleistung von 15 % erbringt.[1)] Der Staat, der in seiner Verfassung die freie Initiative alternativer Formen des Erziehungswesens befürwortet und garantiert, erwartet also von diesen Freien Schulen eine Selbstbeteiligung.

- - - - - -

1) Siehe dazu den NACHTRAG am Ende dieses Unterkapitels.

Sofern eine Freie Schule in kirchlicher Trägerschaft ist - und an diese hatten die Väter des Grundgesetzes wohl in erster Linie gedacht -, ist die Aufbringung der gesetzlichen Eigenleistung in der Regel durch Kirchensteuermittel gesichert. Freie Schulträger, die nicht auf diese Mittel zurückgreifen können, sind als gemeinnützige Vereine in der Regel benachteiligt (Landerziehungsheime, Waldorfschulen usw.) Die Inanspruchnahme dieser Freien Schulen führt zu einer Schlechterstellung der Eltern, denn ohne eine finanzielle Beteiligung der Eltern können nicht-kirchliche Schulen in Freier Trägerschaft kaum existieren.
Würden sich die Eltern aber durch unmittelbare Beiträge an der Deckung der Eigenleistung der Schule beteiligen, so würden diese Beiträge im Haushaltsplan der Schule berücksichtigt, und der Staat zöge seine Zuschüsse entsprechend ab, weil die Schulen in Freier Trägerschaft gemäß E.F.G. (Ersatzschulfinanzierungsgesetz v. 27.6.61) nach dem Defizitdeckungssystem subventioniert werden, d.h. fortdauernde Zuwendungen der Eltern würden zu einer Kürzung der staatlichen Zuschüsse führen.

Aus dieser Not heraus haben nun die Waldorfschulen eine Lösung gesucht, die gesetzlich möglich ist:
Die Eltern dieser Schulen bilden Fördervereine mit dem gemeinnützigen Zweck der Förderung der jeweiligen Schule. Das bedeutet: Die Eltern leisten Beiträge an einen Förderverein; Gelder, die dann von dem Förderverein dem Schulträger gegeben werden, gelten als "unregelmäßige Zuwendungen Dritter", die zwar auf die Eigenleistung angerechnet werden, aber sich nicht subventionsbeeinträchtigend auswirken.

Verglichen mit den Freien Schulen in kirchlicher Trägerschaft übernimmt der Förderverein hier gewissermaßen die Rolle der Kirche, die aus Kirchensteuergeldern die ge-

setzliche Eigenleistung deckt.
Wie hoch sind nun die Beträge, die die Eltern dem Förderverein überweisen? Grundsätzlich ist sowohl die Mitgliedschaft zum Förderverein als auch die Beitragszahlung in die freie Entscheidung der Eltern gestellt. Wie schon an anderer Stelle ausgeführt wurde, wenden sich Vertreter des Fördervereins an die Eltern neuaufgenommener Kinder und bitten um Beitritt zum Verein. Erfahrene Eltern sprechen mit den "neuen" Eltern über die wirtschaftlichen Notwendigkeiten der Schule, und es werden Erfahrungssätze mitgeteilt, die sich aus der jährlich vorgelegten Bilanz ergeben. Dabei muß man wissen, daß mehr noch als Waldorfschulen (Regelschulen) die Waldorf-Sonderschulen gegenüber "vergleichbaren" staatlichen Schulen Mehrkosten haben, die sich aus der eben nicht-vergleichbaren Schulgestalt und den zusätzlichen personellen und baulichen Voraussetzungen ergeben, etwa für den künstlerisch-therapeutischen, handwerklichen oder medizinischen Bereich (Schularzt). Selbst wenn eine Waldorf-Sonderschule wie die Christian-Morgenstern-Schule nicht nur 85%, sondern 87%[1] der Kosten, die für eine vergleichbare staatliche Schule angesetzt werden, aus öffentlichen Mitteln erhielt, so betrug unter diesem Gesichtspunkt die tatsächlich aufzubringende Eigenleistung mehr als die nominell verbleibenden 13%.
Eine Kostenrechnung der Christian-Morgenstern-Schule aus dem Jahre 1979 - um bei diesem Beispiel zu bleiben - ergab, daß bei Kosten pro Kind und Monat von 845,00 DM (100%) die anteilige Kostenübernahme der Behörden nur 620,00 DM oder 73,4% beträgt, und nach Abzug der Leistungen des Trägervereins (40,00 DM bzw. 4,7%) Leistungen des

---

1) Siehe wiederum am Ende dieses Kapitels V.3.3 den Nachtrag zu der mittlerweile erfolgten Änderung des Ersatzschulfinanzierungsgesetzes.

Fördervereins in Höhe von 185,00 DM oder 21,9% notwendig sind.[1)]

E i n T e i l dieser Leistungen des Fördervereins werden durch die Beiträge der Eltern zum Förderverein abgedeckt (der andere Teil kommt zusammen aus Mitgliedsbeiträgen oder Spenden von Freunden und Förderern der Schule und auch der Lehrer, die auf einen Teil ihrer Gehälter verzichten).

Ebenso wie keine Verpflichtung zur Mitgliedschaft im Förderverein für die Eltern besteht, gibt es auch keinen Richtsatz für die Beitragszahlungen. Es gibt allerdings Empfehlungen (dies trifft nicht nur für das Beispiel des Fördervereins der Christian-Morgenstern-Schule zu), daß der monatliche Beitrag etwa 5 - 7 % des Nettogehaltes der Eltern betragen sollte. Auf diese Weise kann sich jeder selbst einschätzen: Wer netto 1000 DM zur Verfügung hat, sollte zur Zahlung von 50 bis 70 DM bereit sein, und wer 3000 DM zur Verfügung hat, sollte entsprechend 150 bis 210 DM zahlen.

In jedem Falle sind die Klassenlehrer nicht darüber informiert, wieviel bzw. ob die Eltern an den Förderverein ihrer Schule zahlen.

Es wird im übrigen besonders von den Waldorf-Sonderschulen nicht bestritten, daß selbst fünfzig Mark für die Eltern aus unteren sozialen Schichten ein großes Opfer bedeuten. Dieses Opfer ist aber in jedem Falle freiwillig, und so ist im Grunde das größte "Kapital" dieser Schulen die Begeisterung und das Engagement der Eltern, sobald sie die Schule erst einmal kennengelernt haben. Daß es an diesem Engagement im öffentlichen Schulwesen so häufig fehlt, mag daran liegen, daß die Eltern sich kaum (besonders wenn es um eine neue Sonderschule handelt) mit der Schule

---

1) Siehe Informationsblatt über die Mitgliedschaft im Förderverein der Christian-Morgenstern-Schule (Wuppertal) im dokumentarischen Teil der Arbeit.

ihrer Kinder identifizieren, während sie hier aktiv am Schulleben beteiligt werden, und möglicherweise auch daran, daß Eltern (und übrigens auch die Schüler) eine ganz andere Einstellung zur Schule gewinnen, gerade weil nicht nur genommen, sondern auch etwas gegeben werden sollte.
Es gibt aber - dies sei abschließend hinzugefügt - Eltern (z.B. Sozialhilfeempfänger), die nicht in der Lage sind, einen Beitrag zu leisten. In letzter Zeit bitten immer mehr Eltern wegen Arbeitslosigkeit um Streichung ihrer Beiträge, was wegen des freiwilligen Charakters der Unterstützung des Fördervereins ebenfalls ohne Konsequenzen für die Beschulung ihres Kindes ist.
Auch für diejenigen Kinder, die im Rahmen "Freiwillige Erziehungshilfe" (FEH) in einem der Schule 'nahestehenden' Kinderheim[1] leben und die Christian-Morgenstern-Schule besuchen, erhält die Schule keine Zuwendungen.
Grundsätzlich wird die Beschulung des Kindes nicht von der Beitragszahlung (Elternbeiträge zum Schulverein) abhängig gemacht.

- - - - - -

1) Gemeint ist das Wuppertaler "Haus Michael". Die Unterbringung der Kinder erfolgt im Rahmen einer "Freiwilligen Erziehungshilfe" unter finanzieller Förderung nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz bei Mitbeteiligung der Eltern, oder es handelt sich um "wesentlich seelisch behinderte Kinder" (Kostenübernahme gemäß Bundessozialhilfegesetz (BSHG § 39/40) ohne Berücksichtigung des Elterneinkommens). - In jedem Falle sind im "Pflegesatz" keine Zuwendungen für die Schule enthalten.

N A C H T R A G

Durch eine Gesetzesänderung ist im Land Nordrhein-Westfalen am 16.12.1981 das "Gesetz über die Finanzierung der Ersatzschulen", abgekürzt Ersatzschulfinanzierungsgesetz (EFG), geändert worden. - Bisher sah das EFG in NRW vor, daß von diesen Schulen 15 Prozent Eigenleistung erbracht werden (generell). Auf diese Eigenleistung wurden angerechnet die Bereitstellung von Schulräumen mit 7 Prozent und diejenige von Schuleinrichtung mit 2 Prozent. Stellte also der Schulträger Mobiliar, Tafeln usw. selbst, wurde die Eigenleistung auf 13 Prozent gesenkt; hatte der Schulträger zudem ein eigenes Gebäude zur Verfügung, so reduzierte sich die Eigenleistung auf 6 Prozent. - Die erfolgte Gesetzesänderung bringt z.T. wesentliche Verschlechterungen für die einzelnen Freien Schulen. Die prozentuale Erhöhung des Eigenanteils, den die Schulträger aufzubringen haben, ergibt sich vor allem in Verbindung daraus, daß die Zahlung von Mieten nicht mehr berücksichtigt wird.

Einige Schulen werden durch die Gesetzesänderung jedenfalls hart getroffen werden. Das Gesetz sieht allerdings eine Sonderregelung für die sog. "bedürftigen Schulen" vor: Eine Senkung des Eigenanteils ist möglich, wenn der Schulträger nachweisen kann, daß er nicht in der Lage ist, die gesetzliche Eigenleistung zu erbringen. Inwieweit eine solche Ermäßigung bewilligt wird, liegt jedoch im Ermessen der Aufsichtsbehörden und wird auch von der Haushaltslage des Landes abhängig sein.

V.3.4 Schülerpopulation (soziale Struktur)

Obwohl die Waldorfschulen und die Waldorf-Sonderschulen grundsätzlich für alle Kinder offen stehen, unabhängig von Nationalität, politischer und weltanschaulicher Einstellung und den Besitzverhältnissen der Eltern, wird diesen Schulen teils berechtigt, teils unberechtigt der Vorwurf gemacht, sie seien hauuptsächlich Einrichtungen für Kinder aus besseren sozialen Schichten.
Berechtigt, wenn auch indirekt, ist dieser Vorwurf insofern, als die (nach rein pädagogischen Gesichtspunkten getroffene) Aufnahme der Kinder sich auf den Kreis beschränken muß, der diesen Schulen überhaupt zur Anmeldung vorgestellt wird.
Das Wissen um die Existenz der Waldorfschulen / Waldorf-Sonderschulen - viele Eltern wissen gar nicht, daß es in ihrer Stadt eine solche Schule gibt - und um den besonderen Charakter der Pädagogik Steiners ist zweifelsohne bei besser ausgebildeten (und damit in der Regel besser verdienenden) Eltern vergleichsweise größer als bei Eltern mit einem geringeren Ausbildungsstand (und in der Regel niedrigerem Sozialstatus).
Die Waldorfschulen haben aber gerade in letzter Zeit von sich aus viel unternommen, um diesem gesellschaftlich unterschiedlichen Informationsgefälle abzuhelfen (durch Öffentlichkeitsarbeit und Schulfeste, aber auch durch bereitwillige Informationsweitergabe an die Medien, was zu zahlreichen Publikationen, Zeitungsberichten und Fernsehsendungen geführt hat). All dies vermag freilich nur kleine Änderungen im Kenntnis- und Bewußtseinsstand einer breiteren Bevölkerung herbeizuführen, denn allgemein wird die Freie Schule in der Bundesrepublik als etwas Außergewöhnliches empfunden.

Man kann also festhalten, daß heute die soziale Struktur dieser Schulen maßgeblich durch den unterschiedlichen Gebrauch dieses Angebotes bestimmt ist.

Eine solche Entwicklung war ursprünglich aber nicht vorherzusehen: Als die erste Freie Waldorfschule gegründet wurde und noch eine Fabrikschule der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik war, da "waren es also im wesentlichen zunächst Proletarierkinder, etwa 150 Kinder aus der Moltschen Fabrik, die wir bekamen" (von etwa 200 Kindern insgesamt).[1)]
Durch die Verselbständigung dieser Schule und durch die Gründung neuer Waldorfschulen ist von dieser sozialen Struktur häufig nur übriggeblieben, daß damals wie heute der Anteil von Kindern anthroposophischer Eltern ausgesprochen gering ist (besonders in den Waldorf-Sonderschulen).
Was den öffentlichen Informationsgrad anbetrifft, so sind die Sonderschuleinrichtungen der anthroposophischen Pädagogik teilweise in einer anderen Situation. Bei Waldorf-Sonderschulen wie der Christian-Morgenstern-Schule in Wuppertal oder der Berliner Emil-Molt-Schule wird der Informationsfluß und Kontakt häufig durch Erziehungsberatungsstellen oder durch Jugendämter hergestellt. Auf diese Weise kommen auch Kinder aus sozialschwachen Bevölkerungskreisen zu diesen Schulen.

Daneben gibt es an der Emil-Molt-Schule und der Christian-Morgenstern-Schule (über angeschlossene Heime) eine nicht geringe Zahl von Kindern aus "Freiwilliger Erziehungshilfe". Vor allem an der Berliner Waldorf-Sonderschule gehen viele dieser Heimkinder hier ihrer Schulpflicht nach.
Was die soziale Struktur insgesamt anbetrifft, so sei vorausgeschickt, daß jede Schule geprägt ist durch das soziale Umfeld, in dem sie ihren Standort hat. Insofern ist das soziale Profil der Waldorf-Sonderschulen auch untereinander aufgrund der örtlichen Gegebenheiten unterschiedlich. So ergeben sich sicherlich Unterschiede

---

1) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ... (Oxford-Vortrag), S. 125

hinsichtlich der Emil-Molt Schule in Berlin und der Christian-Morgenstern-Schule in Wuppertal oder dem Sonderschulzug an der Bochumer Waldorfschule und dem an der Stuttgarter Michael Bauer Schule. Die soziale Struktur dieser Sonderschuleinrichtungen ist entscheidend mitgeprägt durch ihren Standort (gesellschaftliche Struktur der Städte) und dadurch, ob die Schule aufgrund entsprechender angeschlossener Einrichtungen auch von "Erziehungshilfe-Kindern" besucht wird usw.
Die Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule hat in diesem Sinne zwar ein sicherlich von den staatlichen Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenschulen abweichendes Sozialprofil, das aber von der Schule selbst als "ausgewogen" bezeichnet wird. Sorgfältige Analysen zur Sozialstruktur der Schule, die alle zwei bis drei Jahre durchgeführt wurden, ergaben mit unwesentlichen Abweichungen eine Relation von 1:2:2:1, was bedeutet: Ein Sechstel der Schüler kommen aus extrem schwierigen sozialen Verhältnissen, ein Drittel kommen aus der Arbeiter- und niedrigen Angestelltenschicht, ein Drittel kommen aus dem Mittelstand und ein Sechstel entstammen der sogenannten Oberschicht.

Einer sozialen Oberschicht stehen also in gleichem Verhältnis Kinder aus extrem schwierigen sozialen Verhältnissen gegenüber, darunter viele, die im Rahmen freiwilliger Fürsorgemaßnahmen in einem vom Landschaftsverband anerkannten Heim (dem angesprochenen 'Haus Michael') leben.

Insgesamt ausgewogen ist die soziale Zusammensetzung der Schule insofern, als hier Kinder aus unterschiedlichen und sogar extremen Sozialschichten zusammenkommen und eine Gemeinschaft bilden, was nicht nur in pädagogischer sondern auch in sozialpolitischer Hinsicht von großer erzieherischer Wirkung für die Kinder ist.
Ein solches Werk zu vollbringen, dazu kommen die öffentlichen Sonderschulen für Verhaltensgestörte oder Lernbehinderte freilich erst gar nicht in die Lage. Denn Kinder

aus der gehobenen Mittelschicht und Oberschicht sind hier ausgesprochene Ausnahmeerscheinungen. Andererseits ist unbestreitbar, daß es Kinder mit Hirnschädigungen schließlich in allen sozialen Schichten gibt, desgleichen gestörte Kinder aufgrund erzieherischen Fehlverhaltens. Daß sich diese Kinder, aus der Mittel- und Oberschicht stammend, relativ häufiger in einer Waldorf-Sonderschule finden lassen (wie das Wuppertaler Beispiel zeigt), dürfte auf das eingangs beschriebene soziale Informationsgefälle hinsichtlich dieser Einrichtungen zurückzuführen sein.

Im übrigen dürfte aber das soziale Profil z.B. der Berliner Waldorf-Sonderschule eher in eine Richtung tendieren, die den öffentlichen Sonderschulen entspricht - es spielt hier also wie erwähnt auch das Einzugsgebiet eine Rolle, ebenso die konkrete Entstehungsgeschichte der jeweiligen Schule und die Stellung der Schule im Zusammenhang mit sozialen Einrichtungen, Heimen usw.

Daß die Waldorf-Sonderschulen nur oder hauptsächlich von Kindern "besserer Leute" besucht werden, kann jedenfalls nicht behauptet werden, wenn auch sicherlich aus Gründen, die diese Schulen selbst nicht zu verantworten haben, das Sozialprofil von dem der öffentlichen Schulen und Sonderschulen abweicht.

V.3.5 Zur Frage der Lehrerausbildung für Waldorf-Sonderschuleinrichtungen

Die Ausbildung von Lehrern für Waldorf-Sonderschulen ist innerhalb der anthroposophischen Lehrerausbildung erst in den Anfängen begriffen.
Daß überhaupt eine eigene Lehrerausbildung für notwendig befunden wird, wird damit erklärt, daß die Kenntnis der Pädagogik Steiners (nicht nur den didaktisch-methodischen Bereich betreffend, sondern auch hinsichtlich der menschenkundlichen Grundlagen und ihrer erkenntnistheoretischen Voraussetzungen) und die praktische Ausgestaltung in den Schulen eine eigencharakteristische Ausbildung erfordern.

Es wird deshalb vom staatlich ausgebildeten Sonderschullehrer eine Zusatzausbildung in Waldorfpädagogik erwartet. die in Form von Jahreskursen (z.B. in Stuttgart und Witten/Ruhr)[1] oder in Seminaren an einigen Waldorfschulen durchgeführt wird. Allerdings handelt es sich in jedem Falle nur um eine Einführung in die Waldorfpädagogik und nicht um eine ausdrückliche Ausbildung zum Lehrer an Waldorf-Sonderschulen.
Die heilpädagogische Ausbildung in Eckwälden (Baden-Württemberg) wiederum setzt andere Akzente (im Hinblick auf die Ausbildung und den Einsatz von Heil- und Heimerziehern), so daß weder diese Ausbildung noch die Zusatzausbildung in Waldorfpädagogik der Tätigkeit an Waldorf-Sonderschulen voll gerecht werden.

– – – – – –

1) Pädagogisches Seminar des Bundes der Freien Waldorfschulen, Haußmannstr. 44A, 7000 Stuttgart 1 - und: Institut für Waldorfpädagogik, Annener Berg 15, 5810 Witten/Ruhr. Eine entsprechende Weiterbildung für Bewerber mit einem abgeschlossenen wissenschaftlichen Studium gibt es auch in Mannheim am dortigen "Freien Pädagogischen Zentrum für Waldorfpädagogik", Rathenaustr.11, 6800 Mannheim 1

Es wurde aber bislang davon ausgegangen, daß die Waldorfpädagogik - und damit die Waldorflehrerausbildung - genügend Hinweise für die Förderung auch entwicklungsgestörter Kinder gibt, und in der Tat enthalten vor allem Steiners Lehrervorträge[1] anläßlich der Gründung der ersten Freien Waldorfschule viele praktische Vorschläge für den Unterricht und die Erziehung von lernschwachen und verhaltensauffälligen Schülern.
Unter dieser besonderen Ausrichtung wurde in jüngster Zeit (1980) in Mannheim mit einer einjährigen Ausbildung speziell für die späteren Lehrer an Waldorf-Sonderschulen bzw. für die Förder- und Kleinklassenbereiche (Sonderschulzüge) an Waldorfschulen begonnen. Eine ähnliche Ausbildung wird möglicherweise demnächst auch in Witten für staatlich ausgebildete Sonderschullehrer eingerichtet.
In Witten ist darüberhinaus ein "grundständiger", d.h. nicht auf einer staatlichen Sonderschullehrerausbildung aufbauender Studiengang zum Lehrer an Waldorf-Sonderschulen in Vorbereitung, der 5 Ausbildungsjahre umfassen soll.
Vergleichbar der eigenständigen Ausbildung zum Waldorflehrer ohne staatliche Lehrerausbildung ist die Voraussetzung für diesen Studiengang die abgelegte Hochschulreife oder eine abgeschlossene Berufsausbildung.
Das Recht für diese eigenverantwortliche Lehrerausbildung wird abgeleitet aus zwei Artikeln des Grundgesetzes, nämlich einmal aus dem Artikel 7 GG (Privatschulgarantie), in dem es hinsichtlich der an privaten Schulen tätigen Lehrkräfte lediglich heißt, daß ihre wissenschaftliche Ausbildung nicht hinter derjenigen der Lehrer an öffentlichen Schülen "zurückstehen" dürfe, sie also gleichwertig (nicht: gleichartig) sein müsse - und zum anderen aus dem Artikel 5 GG, der sagt, daß Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre frei sind (und damit auch der Wissenschaftsbegriff hinsichtlich der Lehrerausbildung offen ist).

- - - - - -

1) Vgl. Steiner, R.: Erziehungskunst I - Methodisch-Didaktisches, und: Erziehungskunst II - Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.

Andererseits weist das Grundgesetz in seiner Privatschulgarantie darauf hin, daß private Schulen den Landesgesetzen unterstehen, was in diesem Zusammenhang konkret bedeutet, daß der ausschließlich an Lehrerseminaren für Waldorfpädagogik ausgebildete (Sonderschul-)Lehrer von der staatlichen Schulaufsicht eine Unterrichtsgenehmigung erhalten muß, deren Erteilung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt wird.

Die in der Regel mit der Erteilung der Unterrichtsgenehmigung verbundene individuelle Überprüfung der pädagogischen und fachlichen Eignung (zumeist in Form einer Unterrichtsüberprüfung und eines Kolloquiums) stellt nach dem Selbstverständnis vieler anthroposophischer Pädagogen ("Freie Schulen - Freie Lehrerbildung")[1] einen Eingriff des Staates in das "Freie Geistesleben" dar[2]-ein Standpunkt, den zu diskutieren hier nicht der Ort ist.[3]
Selbst innerhalb der anthroposophisch-pädagogischen Diskussion meint aber GABERT[4], daß eine staatliche Lehrerausbildung für den Waldorflehrer immerhin nützlich sein könne[5], was allerdings nicht so zu verstehen ist, als gäbe es unter den verschieden ausgebildeten Waldorflehrern Rangunterschiede.[6]

- - - - - -

1) Vgl. Kiersch, J.: Freie Lehrerbildung, Stuttgart 1978, S.9.

2) Vgl. die sog. Vorträge über Volkspädagogik von Steiner ("Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens"), Stuttgart 1919, Dornach 1972.

3) Es sei nur darauf hingewiesen, daß die staatlichen Schulbehörden hier einer Aufsichtspflicht nachkommen, zu der sie sogar verpflichtet sind, da die privaten Ersatzschulen ein Teil des gesamten Schulwesens sind.

4) Gabert, E.: Lehrerbildung im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1961.

5) Dies gilt insbesondere für den Oberstufenunterricht und Fachunterricht (z.B. Fremdsprachen) an Waldorfschulen - hier erweist sich eine staatliche Qualifikation sogar als notwendig. - Die Gesetzgebung der Bundesländer verlangt im übrigen, daß mindestens einer (-der "Leiter"-) der jeweiligen Waldorfschule/-Sonderschule staatliche Examina haben muß.

6) Rangunterschiede gibt es auch hinsichtlich der an Waldorfschulen üblichen "internen Gehaltsregelung" nicht.

Was die besondere Fragestellung nach der Ausbildung der Lehrer an Waldorf-Sonderschulen anbetrifft, so bleibt abschließend festzuhalten, daß - sollte der geplante (fünfjährige) "grundständige" Ausbildungsweg in Witten/Ruhr eingerichtet werden - neben staatlich ausgebildeten Sonderschullehrern (mit Zusatzausbildung) auch völlig eigenständig ausgebildete Lehrer für den Unterricht in Waldorf-Sonderschulen zur Verfügung stehen werden.[1)]

---

1) Wie an anderer Stelle dieser Arbeit aufgezeigt wurde, überwiegen zwar z.Z. zahlenmäßig die an Waldorfschulen eingerichteten Förderklassenbereiche (weil die Einrichtung relativ kurzfristig möglich ist), die Entwicklung läuft aber langfristig auf die Einrichtung von Waldorf-Sonderschulen hinaus.

V.4 ANHANG: Dokumentarischer Teil

ANLAGE 1

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN

- II A 6.37-26 Nr. 74/80 -

Bei Antwortschreiben Aktenzeichen bitte angeben!

Der Kultusminister des Landes NW · Postfach 1103 · 4000 Düsseldorf 1

Düsseldorf, den 15. Juli 1980

Besuchszeit 10–15 Uhr
Vorherige telefonische Anmeldung erbeten!

Fernsprech-Sa.-Nr. 3 03 51
Durchwahl 30 35 -
Fernschreiber: 8 582 967 kmnw d

Gegen Postzustellungsurkunde

An die
Christian-Morgenstern-Schule

Haderslebener Str. 14

5600 Wuppertal 2

Betr.: Umwandlung der Genehmigung der Ersatzschule in eine Genehmigung als Ersatzschule eigener Art (SchOG § 37 Abs. 6)

Bezug: Ihr Schreiben vom 5. Dezember 1979 und 20.5.1980

Hiermit genehmige ich entsprechend Ihrem Antrag die Umwandlung Ihrer mit Erlaß vom 3. September 1962 - II C 37-26 Nr. 2990/61 - genehmigten Ersatzschule mit Wirkung vom 1.8.1980 in eine Ersatzschule eigener Art gem. § 37 Abs. 6 SchOG vom 8. April 1952 (GV.NW. S. 430), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18.9.1979 (GV. NW. S. 552).

Die Ersatzschule führt gem. § 7 SchVG in der Fassung der Bekanntmachung vom 20.11.1979 (GV. NW. S. 830) in Verbindung mit § 2 Abs. 1 Buchstabe a der 3. AVOzSchOG vom 10.7.1959 (GV.NW. S. 125) die Bezeichnung

"Christian-Morgenstern-Schule, Freie Waldorfschule für Erziehungshilfe, Private Schule eigener Art für Erziehungshilfe (Sonderschule) des Pädagogisch-Therapeutischen Instituts, Wuppertal e.V., Haderslebener Str. 14, 5600 Wuppertal."

Dienstgebäude
Völklinger Straße 49
4000 Düsseldorf 1

Die Regelungen des EFG bleiben unberührt, insbesondere auch die §§ 8 und 9 EFG. Im Haushalt der Ersatzschule können daher nur solche Personalkosten als bezuschussungsfähig anerkannt werden, die zur Abdeckung des Unterrichts bei vergleichbaren öffentlichen Schulen anfallen oder die nach den besonderen Zielsetzungen der Pädagogik Rudolf Steiners für Unterrichtsaufgaben entstehen. Insgesamt kann der Rahmen der jeweils geltenden Schüler-Lehrerstellen-Relation nicht überschritten werden.

Mit dieser Umwidmung Ihrer Schule entfällt zugleich die Berechtigung, mit gleicher Wirkung wie öffentliche Schulen Zeugnisse auszustellen. Die Erziehungsberechtigten der Schüler Ihrer Schule sind zu Beginn des Schuljahres 1980/81 in geeigneter Form über die statusrechtliche Änderung Ihrer Schule zu unterrichten.

In die "Waldorfschule für Erziehungshilfe" dürfen nur Schüler aufgenommen werden, die gemäß RdErl. vom 20.12.1973 (GABl. 1974 S. 74) als sonderschulbedürftig erziehungsschwierig/verhaltensgestört oder sonderschulbedürftig lernbehindert gelten, und wenn dies in einem entsprechenden Verfahren festgestellt wurde.

Die Schüler-Lehrerstellenrelation richtet sich nach den jeweiligen Regelungen für öffentliche Schulen. Für die erziehungsschwierig/verhaltensgestörten Schüler sind die Relationen der Schule für Erziehungshilfe und für die lernbehinderten Schüler die Relationen der Schule für Lernbehinderte anzuwenden. Die Anteile sind zu addieren und hieraus die Gesamtstellenzahl zu bilden.

Die "Waldorfschule für Erziehungshilfe" unterrichtet nach den Grundsätzen des Lehrplanes der Freien Waldorfschulen (Rudolf-Steiner-Schulen). Er ist den individuellen Möglichkeiten und besonderen Bedürfnissen der behinderten Schüler jeweils anzupassen. Die Reduzierung einzelner Stoffbereiche (Fremdsprachen) - vor allem für die lernbehinderten Schüler - zugunsten der Intensivierung wesentlicher Inhalte ist bei der Jahresplanung für die einzelnen Klassen darzustellen und zu begründen.

Rechtsmittelbelehrung

Gegen diesen Bescheid kann innerhalb eines Monats, vom Tage der Zustellung an Klage beim Verwaltungsgericht in Düsseldorf erhoben werden. Die Klage ist schriftlich oder zu Protokoll des Urkundsbeamten der Geschäftsstelle beim Verwaltungsgericht in Düsseldorf einzulegen.

Falls die Frist durch das Verschulden eines von Ihnen Bevollmächtigten versäumt werden sollte, so würde sein Verschulden Ihnen zugerechnet.

Im Auftrag:

(M e i s)

Christian-Morgenstern-Schule, 56 Wuppertal 2 Hadersleben Str 14

A u f n a h m e - P r o t o k o l l b o g e n

Datum der Anfrage: _____ Datum für Vorstellung: _____

Geburtstag: _____ entspr Klasse: _____

Name des Kindes: _____

Name und Beruf des Vaters: _____

Name und Beruf der Mutter: _____
(wenn abweichend)

Wohnort und Straße: _____ Tel : _____

Schule: _____ Klasse: _____

Klassenlehrer: _____

Erziehungsberatung: _____

Tester: _____

Empfohlen durch: _____

Beschreibung

Äußerlichkeiten

Kleidung _____

Körperliche Entwicklung: _____

Zähne (Regulierung) _____

Hände (Fingernägel) _____

Gewicht _____ kg (_____kg zu viel/zu wenig für sein Alter)

Größe _____ cm (_____cm zu groß/zu klein für sein Alter)

Sehen _____

Hören _____

Sprechen _____

Links-Rechts-Orientierung _____

Motorik _____

Spiel mit dem Ball (Fangen, rythmisches Auftippen usw)

_____

Rechnen

Zählen, Abzählen _____

Simultanes Erfassen _____

Mengenbegriff _____

Operationen _____

Einmaleins _____

Rechnerisches Denken _____

Schreiben/Lesen (Methode)

Lesen (LRS) _____

Sinnentnahme _____

Wiedergabe _____

Schreiben _____

Bildbeschreibung

_____

_____

Malen _____

Gedicht _____

Musikalität _____

Eltern: _____

_____

Bericht der Eltern: _____

_____

_____

_____

Beurteilung: _____

_____

Vorschläge: _____

_____

Vereinbarungen: _____

_____

Bemerkungen: _____

_____

Datum _____ Unterschrift _____

Beobachtungsbögen für die 1. Klasse 19 //19

Name des Kindes:

1 Konstitution

2 Haltung

3 Kopfform

4 Blick

5 Sprache

6 Gang

7 Motorik

8 Handplastik

9 rechts - links

1o Pflege

11 Konzentration

12 Eigenaktivität

13 Gemüt

14 Bewußtseinszustand

15 Integrationsfähigkeit

16 Bezug zu den Eltern

17 Wie wirkt der Vater

18 Wie wirkt die Mutter

19

2o

Platz für Skizzen und besondere Bemerkungen:

Stundenplan-Beispiel einer Klasse 7 (Christian-Morgenstern-Schule)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Stunde
Hauptunter. 8.30-10.00	X X	X X	X X	X X	X X	X X	1 2
10.30-11.15	Übstunde X Rechnen	Übstunde X Deutsch	Englisch	Übstunde X Lesen	Übstunde X Formenzeichn.	Eurythmie / Kunsterz.	3
11.25-12.10	Volkstanz	Englisch	Musik	Eurythmie / Kunsterz.	Englisch	-	4
12.15-13.00	Essen	Essen	kath.ev.Fr. Religion	Chor	Turnen	-	5
13.00-13.45	Gartenbau / Handarbeit	Werken	Essen	Chor	Turnen	-	6
13.45-14.30	Gartenbau / Handarbeit	Werken	Handarbeit / Gartenbau			-	7
14.30-15.15	-	-	Handarbeit / Gartenbau	-	-	-	8

Verein zur Förderung der Christian-Morgenstern-Schule e.V.,
Wuppertal

Information über die Mitgliedschaft im Förderverein

Die Christian-Morgenstern-Schule ist eine Schule in freier Trägerschaft und wird von dem gemeinnützigen Verein "Christian-Morgenstern-Schule e.V." getragen und finanziert. In diesem Verein haben sich Menschen zusammengefunden, die es sich zur Aufgabe gestellt haben, in der Stadt Wuppertal eine Waldorf-Schule von der Art der Christian-Morgenstern-Schule zu betreiben.

Die Mittel dafür erhält der Verein "Christian-Morgenstern-Schule e.V." als Schulträger entsprechend dem Ersatzschul-Finanzierungs-Gesetz von NRW vom Kultusministerium. Diese decken nur einen Teil des Etats ab. Einen großen Teil muß der Schulträger selbst aufbringen. Er wird in diesem Bemühen unterstützt von einem Förderverein, dem "Verein zur Förderung der Christian-Morgenstern-Schule e.V.".

1. Information über den Förderverein

Die Aufnahme eines Kindes in die Christian-Morgenstern-Schule ist Anlaß, Eltern oder Erziehungsberechtigte auf die Aufgabe des Fördervereins der Christian-Morgenstern-Schule hinzuweisen und um Unterstützung zu bitten.

Der Förderverein hilft satzungsgemäß mit seinen aus Beiträgen und Spenden aufgebrachten Mitteln, die Existenz und Weiterentwicklung der Schule zu ermöglichen. Ohne diese Mittel wäre die Christian-Morgenstern-Schule nicht in der Lage, den Anforderungen des Waldorf-Lehrplans gerecht zu werden. Der Förderverein leistet somit einen wesentlichen Beitrag zu den Kosten, die dem Schulträger im laufenden Schulbetrieb entstehen.

Mitglieder des Fördervereins sind Freunde der Schule, die diese Zielsetzung bejahen, insbesondere auch die Eltern der Kinder, die zur Zeit die Schule besuchen.

Der Beitritt zum Förderverein ist freiwillig. Die Höhe des Mitgliedsbeitrags richtet sich nach den Möglichkeiten des Mitglieds.

2. Die finanzielle Situation der Christian-Morgenstern-Schule

Zur Verdeutlichung der finanziellen Situation möge folgende Darstellung dienen (Abb. 1):

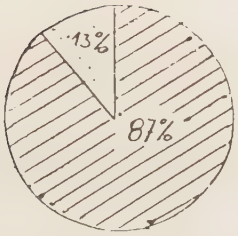

Abb 1

r volle Kreis stellt die Gesamtkosten des jährlichen Schulbetriebs dar. Der hraffierte Kreisausschnitt zeigt den Kostenanteil, den die Regierung übernimmt. sind dies 87 % aller Kosten, die für eine vergleichbare staatliche Schule gesetzt werden.

e restlichen 13 %, das gepunktete Feld in Abbildung 1, müssen vom Schulträger lbst aufgebracht werden.

ch den Vorstellungen des Kultusministeriums wäre damit der eigentliche Schultrieb finanziert. Die Christian-Morgenstern-Schule nimmt aber als Waldorfhule eigener Prägung Aufgaben im pädagogischen und therapeutischen Bereich hr, die über diesen Rahmen hinausgehen.

Aufgaben, zu deren Erfüllung der "Verein zur Förderung der Christian-Morgenstern-Schule e.V." gegründet wurde

e zusätzlichen Leistungen der Schule (Abb. 2) sollen mit einem Mantelkreis rdeutlicht werden, der sich um den Kreis der Grundfinanzierung herumlegt.

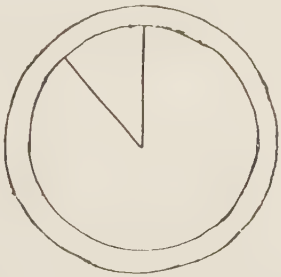

Abb 2

ie Finanzierung dieser zusätzlichen Leistung muß danach durch den chulträger erbracht werden. Der "Verein zur Förderung der Christian-orgenstern-Schule e.V." hat es sich zur Aufgabe gestellt, ihn hierin zu nterstützen.

ehrkosten entstehen insbesondere in folgenden Bereichen:

) Alle baulichen Maßnahmen einschließlich Grundstücksbeschaffung und Einrichtungen müssen aus freier Initiative finanziert werden (Förderverein) -

) Die Einrichtung von Werkstätten und Fachunterrichtsräumen (Handarbeit, Holz - Metall - Ton, Schmiede, Lehrküche, Physik/Chemie, Musik incl. Instrumente usw.) einschließlich Materialkosten muß im wesentlichen vom Förderverein getragen werden -

c) Alle zusätzlichen therapeutischen Maßnahmen einschließlich der Betreuung eines zum Kollegium gehörenden Arztes können nur durch den Förderverein finanziell gedeckt werden -

d) Lehrerbildung und Fortbildung, Elternbildungsarbeit mit Seminaren und Kursen, Festveranstaltungen und Aufführungen dienen der Entwicklung der Kinder und können nur durch Mithilfe des Fördervereins ermöglicht werden -

e) Die Schule gehört mehreren Dachorganisationen an, die sowohl in pädagogischer wie in rechtlicher und wirtschaftlicher Hinsicht den Freiheitsraum unserer Schule sichern helfen. Die dazu erforderlichen Beiträge werden vom Förderverein gedeckt -

4. Kostenbeispiel

Im Erfahrungswert der letzten Jahre (1977-1979) entstanden für einen Schüler in der Christian-Morgenstern-Schule pro Monat die folgenden Kosten:

Kosten pro Kind und Monat	DM 845,--	=	100,0%
anteilige Kostenübernahme der Behörden	DM 620,--	=	73,4%
Leistung des Trägervereins	DM 40,--	=	4,7%
Leistung des Fördervereins (Beiträge, Spenden, Sammlungen u.a.m.)	DM 185,--	=	21,9%

Auf der Jahresmitgliederversammlung des Fördervereins wird die wirtschaftliche Situation des Schulträgers vorgestellt. Diese ist Grundlage für den Beschluß über den Jahresetat des Fördervereins, der im Elternbeirat beraten und von der Jahresmitgliederversammlung gefaßt wird.

5. Beitragsmodell

In Gesprächen zwischen dem neuaufnehmenden Mitglied und dem Vorstand des Fördervereins wird geklärt, welcher Vereinsbeitrag angemessen ist. Dabei ist es Brauch, daß Mitglieder, die dazu in der Lage sind, höhere Beiträge leisten. Sie entlasten dadurch finanziell schlechter gestellte Mitglieder. Bisher ist es immer gelungen, durch den Einsatz und das Verständnis aller [illegible] Finanzierungsbeitrag des Vereins zur Verfügung zu stellen, um die Kinder auf der erforderlichen Höhe zu halten. Zur Zeit wird als [illegible] ein Betrag in Höhe von 2% des Familien-Netto-[illegible] angesetzt.

Verein zur Förderung
der Christian-Morgenstern-Schule

VI. PRAKTISCHER TEIL

VI.1 Vorbemerkung: Steiners Begriff der "Erziehungskunst" und der Dialog über praktische Elemente seiner Pädagogik mit der Erziehungswissenschaft

Der eigentliche, von Steiner selbst gewählte Begriff für seine Pädagogik ist der der E R Z I E H U N G S K U N S T, handelt es sich doch "gerade beim Erziehen darum, daß diese Wissenschaft übergehen kann in eine wirkliche K U N S T; daß Pädagogik Kunst werden kann."[1)]
Steiner geht davon aus, daß der Unterricht sich nicht nur auf das Methodisch-Didaktische allein beschränkt, sondern Unterricht wird immer als unterrichtliches Geschehen begriffen, als lebendiger Prozeß, in dem die unterschiedlichsten Faktoren zusammenwirken:
"Was wirkt denn da zwischen Lehrer und Kind, einfach dadurch, daß Lehrer und Kind da sind, ein jedes mit einer bestimmten Natur, mit einem bestimmten Temperamente, mit einem bestimmten Charakter, mit einer bestimmten Bildungsstufe, mit einer ganz bestimmten physischen und seelischen Konstitution? - Bevor wir irgendwie beginnen zu lehren, zu erziehen, sind wir und das Kind da. Da ist schon Wirkung zwischen beiden da. Wie der Lehrer ist gegenüber dem Kinde, das ist die erste bedeutungsvolle Frage."[2)]

Steiner hat damit schon sehr früh etwas aufgegriffen, was wir heute die personale Interaktion von Lehrer und Schüler nennen und was besonders bei der Unterrichtung verhaltensgestörter Kinder von Bedeutung ist. Das, was sich bei den Schülern untereinander und zum Lehrer hin und vom Lehrer zum einzelnen Kind und zur ganzen Klasse abspielt, seelisch aufeinander abzustimmen und sich in diesen Prozeß einzufühlen, macht das eigentlich Künstlerische aus und schafft die

---

1) Steiner, R.: Pädagogischer Kurs, S. 12

2) ders.: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens, S. 12.

besondere pädagogische Atmosphäre an Waldorfschulen (Hier kommt der anthroposophische Individualitätsbegriff vom Menschen voll zum Tragen).
Zum anderen meint das Verständnis von Pädagogik als "schöpferisches Tun" das Didaktisch-Methodische selbst. Zwar hat Steiner zu diesem Bereich präzise Angaben gemacht, die Kenntnis dessen, was er zur Methodik und Didaktik ausgeführt hat, soll jedoch nicht zu einem toten Regelwissen erstarren, sondern müsse durch die künstlerische Kraft des Lehrers belebt und ausgestaltet werden.
Obwohl dies voraussetze, daß dem Lehrer selbst die Möglichkeit der individuellen Entfaltung gegeben sein müsse - was Steiner mit Blick auf die öffentlichen Schulen bezweifelt[1] - so bejaht er doch grundsätzlich die Übertragbarkeit seiner praktisch-pädagogischen Ansätze auf das allgemeine Schulwesen.
"Wir nehmen die Verhältnisse, wie sie sind, und bringen in jede Art von Schulwesen dasjenige hinein, was aus diesen Verhältnissen heraus in richtiger pädagogisch-didaktischer Weise zum Menschenheile wirken kann"[2] ..."Gewiß, will man rein in anthroposophischer Methodik unterrichten, braucht man Musterschulen. Solche Musterschulen sind schon dringend notwendig. Aber da die anthroposophische Kunst zunächst ein Methodisch-Didaktisches sein soll, also das 'Wie' des Unterrichtens betont, so handelt es sich darum, daß sie überallhin, in jede Art von Schulen, in jede Art des Unterrichts

- - - - - -

1) Nach KIERSCH ging es Steiner bei der Begründung der Waldorfschule als "Freier Schule" doch gerade darum, "der von seiner Menschenkunde her geforderten schöpferischen Aktivität der Erzieherpersönlichkeit den notwendigen Freiheitsraum zu sichern und die Übergriffe der Rechtssphäre des sozialen Organismus mit ihren Tendenzen zur Normierung und Bürokratisierung, zur Bindung an allgemeine Regeln ebenso von der Schule fernzuhalten wie die Machtansprüche der Wirtschaft, die aus ihren Bedürfnissen heraus die Schule nur als Produktionsstätte für passende Nachwuchskräfte oder als Absatzmarkt für Lehr- und Lernmittel zu sehen vermag." (Kiersch, J.: a.a.O., S. 34/35)

2) ders. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, S. 149.

durch den einzelnen Lehrer gebracht werden kann."[1)]
In diesem Zusammenhang kann daran erinnert werden, daß aus dem Verständnis der Waldorfschule als "Methodenschule"[2)], wie Steiner selbst sie genannt hat, 1936 in der Schweiz durch Prof. EYMANN der Versuch unternommen wurde, im Kanton Bern die öffentlichen Schulen nach den Gesichtspunkten der anthroposophischen Pädagogik umzugestalten.[3)] Einem praktischen Interesse entspricht wohl auch die große Beteiligung von Lehrern aus dem öffentlichen Schuldienst an den "Öffentlichen Pädagogischen Arbeitswochen", die vom Bund der Freien Waldorfschulen seit nunmehr 30 Jahren in Stuttgart und seit 1976 auch in Herne (Wanne-Eickel) veranstaltet werden. (Für die Teilnahme wird vonseiten der Schulbehörden Dienstbefreiung im Sinne der Lehrerfortbildung gewährt.)
Eine deutliche Bereitschaft der anthroposophischen Pädagogik zu einem Gespräch nicht nur mit einer breiteren Öffentlichkeit, sondern auch mit der Erziehungswissenschaft wird in einem Aufsatz deutlich, der, erschienen in der anthroposophischen Pädagogischen Zeitschrift "Erziehungskunst", die Überschrift trägt:"Waldorfschulen und Öffentlichkeit: Dialog und gegenseitiger Nutzen?"[4)]

Daß diese Frage überhaupt gestellt wird, ist fast so bedeutsam wie deren erfolgte positive Beantwortung.
Was nun die Frage der Übertragbarkeit praktisch-pädagogischer Elemente der anthroposophischen Pädagogik in das öffentliche Schulwesen anbetrifft, so kann diese Frage nicht voraussetzungslos gelöst werden.

- - - - - -

1) Steiner, R.: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, S. 17.

2) ders.: Die geistig-seelischen Grundkräfte ..., S. 151.

3) Vergl.: Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen - Versuche und Erfahrungen mit der Pädagogik Rudolf Steiners, herausgegeben von der Freien Pädagogischen Vereinigung Bern. (Freiburg, Basel, Wien 19815)

4) Zeiher, H.J.: Waldorfschulen und Öffentlichkeit: Dialog und gegenseitiger Nutzen? in: Erziehungskunst, Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners, 1/79, S. 12 ff.

Das Angebot Steiners an die öffentlichen Schulen muß vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlich nachvollziehbarer Begründungen geprüft werden.[1)]
Dabei kann es sein, daß diese praktischen Formen durchaus erziehungswissenschaftlich begründbar sind und deshalb übernommen werden können. Möglicherweise ergibt sich aus dieser Auseinandersetzung aber auch eine Reflexion über ähnliche praktische Formen, die bereits vorhanden sind (womöglich in ihrem Stellenwert aber nicht erkannt wurden, sondern erst in der Begegnung mit der Waldorfpädagogik ihre Bedeutung erkennen lassen) bzw. es ergibt sich der Anstoß, ähnliche (erziehungswissenschaftlich begründbare) Formen zu entwickeln.
Was die folgende Darstellung einzelner Elemente der anthroposophischen Pädagogik anbetrifft, so ist im Hinblick auf die pädagogische Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder eine Auswahl getroffen worden, die dieser besonderen Fragestellung entspricht. Dieser Auswahl selbst liegt möglicherweise eine Orientierung aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik zugrunde, zum einen, weil dies nicht "vermeidbar" erscheint (zumal es aufseiten der anthroposophischen Pädagogik eigentlich keine Literatur gibt, die unter dem besonderen Aspekt verhaltens- und lerngestörter Kinder diese Elemente darstellt), zum anderen, weil durch die getroffene Strukturierung ein Dialog zwischen anthroposophischer und erziehungswissenschaftlicher Pädagogik erleichtert werden soll.

Die angesprochene Orientierung aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Sonderpädagogik bedeutet freilich nicht,

---

1) Siehe hierzu unter "Anthroposophische Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Pädagogik - Die Verständigungsebene" (Kapitel III.3c) dieser Arbeit).

daß die Auswahl von diesem Maßstab ausgeht - im Gegenteil sind vor allem solche Elemente ausgewählt, die für die anthroposophische Pädagogik spezifisch sind und innerhalb ihres eigenen Begründungszusammenhangs kaum noch diskutiert werden, die dem Betrachter dieser Pädagogik aber vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis wahrscheinlich umso auffälliger und diskussionswürdiger erscheinen.

VI.2 Das didaktisch-methodische Prinzip des Epochenunterrichts und seine Bedeutung für den Unterricht mit verhaltens- und lerngestörten Kindern.

Das wohl bekannteste didaktisch-methodische Element der Steiner-Pädagogik ist das Prinzip des Epochenunterrichts. Für eine Reihe von Wochen werden die Schüler täglich in den ersten beiden Stunden in ein und demselben Fach unterrichtet. Nach Beendigung der Epoche wird das jeweilige Fach durch ein anderes ersetzt, das wiederum epochenweise gelehrt wird. Das Fach, das durch die darauffolgende Epoche "abgelöst" wird, steht dann für längere Zeit nicht mehr auf dem Plan, bis es wieder als Epoche aufgegriffen wird und wiederkehrt.

Die Fächer, die auf diese Weise unterrichtet werden, sind die "Hauptfächer" D e u t s c h , M a t h e m a t i k, E r d k u n d e, B i o l o g i e, P h y s i k, C h e m i e und G e s c h i c h t e; sie bilden als jeweilige Epoche den sogenannten Hauptunterricht. Darüberhinaus kann noch der K u n s t u n t e r r i c h t (mit Kunstbetrachtung) in den oberen Klassen epochenmäßig erteilt werden. In der Unterstufe gibt es weniger Epochen, die dafür aber länger dauern (z.B. in Schreiben, Lesen, Rechnen, Heimatkunde).
Ausgenommen von dem Prinzip des Epochenunterrichts sind die Fremdsprachen, Religion, Musik, Kunst (siehe oben), Eurythmie, Handarbeit und Werken (für Jungen und Mädchen gemeinsam) und Sport - Fächer also, die fortlaufender Übung bedürfen und darüberhinaus zum Hauptunterricht ein rhythmisches und ausgleichendes Pendant bilden. Diese Fächer werden als Unterrichtsstunden von 45 Minuten Dauer im Anschluß an den jeweiligen Hauptunterricht, also von der 3. Stunde an, erteilt oder gegebenenfalls auf den Nachmittag verlegt.

Eine Modifikation unter sonderpädagogischem Aspekt ergibt sich insofern, daß die Schüler in Waldorf-Sonderschulen

bzw. Förderklassenbereichen täglich eine sog. "Übstunde" (als Einzelstunde) in Deutsch oder Mathematik erhalten, da "die Kulturtechniken ... fortlaufend geübt (werden)" müssen.[1] (Im Hinblick auf Leistungsunterschiede findet hier auch eine Differenzierung statt - ebenso wie im Englischunterricht -, um den Bedürfnissen sowohl der schwächeren als auch der leistungsmäßig stärkeren Schüler zu entsprechen.) Falls gerade ohnehin eine Deutsch - oder Mathematikepoche auf dem Plan steht, wird die Übstunde für andere Aktivitäten genutzt (Nachholen von Versäumtem, z.B. Eintragungen ins Epochenheft und dessen Ausgestaltung, Schreiben von Aufsätzen usw.).

Die Dauer und damit der stoffliche Umfang einer Epoche wird vom Lehrer bestimmt, der sich einerseits am Lehrplan, andererseits an dem Leistungsvermögen seiner Schüler orientiert. Es ist ja denkbar, daß etwas in dieser Epoche für die Schüler als noch zu schwierig erscheint und erst in der nächsten Epoche des gleichen Faches durchgenommen werden kann.
Der Lehrer hat hier bei der Gestaltung des Hauptunterrichts im Hinblick auf die Gegebenheiten seiner Klasse einen großen Spielraum.
Dieser Spielraum wird vor allem unter d i d a k t i s c h e n Gesichtspunkten zu einem wichtigen pädagogischen Mittel der Unterrichtsgestaltung, wenn es um die Aufeinanderfolge der einzelnen Epochen geht.
So kann sich die Aufeinanderfolge aus dem Zusammenhang mit der vorangegangenen Epoche ergeben, d.h. daß ein Unterrichtsgegenstand, der z.B. in einer Geschichtsepoche behandelt wurde, zu einer Erdkunde-Epoche überleitet. Ebensogut kann aus dem Zusammenhang mit den klimatischen Verhältnissen eines Landes aus einer Erdkunde-Epoche eine anschließende Biologie-Epoche sich ergeben, die dann über die ursprüngliche Fragestellung hinausgeht.

---

1) Anregungen zum Bildungsweg, S. 10.

In der Unterstufe ist der Epochenunterricht mehr gesamtunterrichtlich angelegt, d.h. der Unterrichtsgegenstand wird zusammenfassend dargeboten, "so daß das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinandergerissen erlebt ... So wird der Lehrer, um ein jedem naheliegendes Beispiel zu wählen, in der Epoche des Geographieunterrichts die Geschichte des Erdgebietes, das er behandelt, seine Flora und Fauna, seine Kultur usw. heranziehen und zu einem organischen Ganzen gestalten."[1] Wie bereits erwähnt, dauern die Epochen in der Unterstufe aufgrund des gesamtunterrichtlichen Charakters länger.
In der Mittel- und Oberstufe findet eine Trennung der Fächer in einzelne Epochen statt, deren Aufeinanderfolge auf dem Prinzip der didaktischen Anknüpfung beruht. Zwar soll auch in der Mittel- und Oberstufe bei jeder Epoche der Unterrichtsgegenstand von allen Seiten beleuchtet werden ("Jenen ständigen freien Ausblick auf andere Unterrichtsfächer und Lebensbereiche, welche die Kurzstunde nur unwillig duldet, den fordert die "Epoche" gebieterisch, da sie ohne ihn leicht reizlos und einschläfernd würde").[2] Es ist aber eben nur ein Ausblick - bei dem auf eine häufig vom Lehrer nicht voraussehbare Weise jedoch eine Fragestellung für die Schüler so bedeutungsvoll werden kann, daß deren ausführliche Beantwortung einer anderen Fachepoche vorbehalten bleiben muß, so daß es sinnvoll ist, die geplante Aufeinanderfolge der Epochen wieder zu ändern.

Unter fachdidaktischem Aspekt wird dann vertieft, was aus dem lebendigen Zusammenhang heraus erst in den Erkenntnis- und Bedeutungshorizont der Schüler gerückt ist. Dadurch, daß den Schülern b e w u ß t wird, daß sie Defizite auf einem Teilgebiet ihres Wissens haben, entsteht der "didaktische Anlaß" zu der nächsten Epoche, die über die

---

1) Heydebrand, Caroline, von: Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, Ausgabe 1970, S. 13.

2) Kloss, H.: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen, 1955, S. 51.

konkrete Fragestellung hinausführend vielleicht wieder einen neuen Zusammenhang erschließt.

Es kann andererseits aber auch sein, daß der Lehrer unter ganz anderen Gesichtspunkten die Aufeinanderfolge der einzelnen Epochen abstimmt, indem "auf eine Epoche, die in die Weite führt, etwa Geschichte, ... der Lehrer mehr eine praktisch-tatsächliche Epoche folgen (läßt) - etwa Physik".[1)]
Es sollen also ganz andere Sinnes- und Seelenbereiche des Kindes angesprochen werden als in der vorangegangenen Epoche. Dem gleichen Prinzip entspricht, wenn man auf die mehr "betrachtenden" Fächer diejenigen Fächer folgen läßt, in denen die Kinder sich mehr betätigen. Selbst Schreiben und Rechnen werden in diesem Sinne als Ausgleich verstanden (zum Beispiel kann eine Rechenepoche im Anschluß an eine Geschichtsepoche genau das Richtige sein, weil die Sinne des Kindes nach anderer "Nahrung" verlangen). Dieser Rhythmus soll freilich auch durch die Gestaltung des Stundenplans im Hinblick auf die Fächer, die dem Hauptunterricht folgen, erreicht werden. [2)] Der Epochenunterricht selbst soll sich in einen betrachtenden und betätigenden Teil gliedern, so daß durch den Methodenwechsel einseitige Sinnesbeanspruchungen vermieden werden.[3)]

Nach welchen Gesichtspunkten der Lehrer sich bei der Aufeinanderfolge der Epochen entscheidet - ob mehr nach didaktischen oder mehr psychologischen -, ergibt sich aus dem Verlauf des Unterrichts: trägt das Interesse der

---

1) Kloss, H.: a.a.O., S. 54.

2) Pache, W.:in: Heilende Erziehung, 1956, S. 52: "Man kann ... viel lernen für die Gestaltung des Stundenplanes, indem man die mehr b e t r a c h t e n d e n und die mehr b e t ä t i g e n d e n Fächer in gesundem Wechsel anordnet."

3) Vgl. Steiner, R.: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (1921), 1971[3], S. 15.

Schüler über die in dieser Epoche behandelte Fragestellung hinaus, so ist die Anknüpfung zur nächsten Epoche gegeben - brauchen die Schüler hingegen E n t l a s t u n g oder muß sich der Unterrichtsstoff zur weiteren (auch innerlichen) Verarbeitung erst "setzen", so folgt eine Epoche, die ganz andere Bereiche im Kind anspricht.
Daß dadurch an den behandelten Unterrichtsstoff erst dann wieder angeknüpft werden kann, wenn die Epoche desselben Faches erst Monate später wiederaufgegriffen wird, wird als positiv gewertet. Denn es ist dann nicht mehr derselbe Unterrichtsgegenstand wie am Ende der Epoche, er ist - obwohl auch sicherlich Details vergessen sind - sozusagen "gewachsen" : durch den Sachzusammenhang mit den anderen Epochen, in die das vorher Gelernte hineinspielt (wodurch deren Bedeutung sich vertieft und für das Kind erst die Anwendbarkeit von Wissen erfahrbar wird: "Wozu lerne ich das alles überhaupt?") und durch das Moment des Ruhens (wodurch das Gelernte sich "setzt", d.h. in die tieferen Schichten des Bewußtseins dringt).

In diesem Sinne wird das Prinzip des Ruhenlassens eines Unterrichtsstoffs aufseiten der anthroposophischen Pädagogik auch i m k l e i n e n beachtet, im Ablauf der Epoche von Tag zu Tag, wobei "für die Aufnahme und innerliche Verarbeitung des Stoffes die Schlafeskräfte nutzbar"[1] gemacht werden sollen.

Bei Steiner heißt es dazu:

> "Wir können einfach nicht so unterrichten, daß wir bloß hinschauen darauf, mit irgendeinem Stoff fertig zu werden, sondern wir müssen vor allen Dingen die Lebensbedingungen des Menschen in leiblicher, seelischer und in geistiger Beziehung im Auge haben. Der Mensch muß uns gewissermaßen immer vor Augen stehen. Und er muß uns so vor Augen stehen, daß wir ihn selber auch als ein Ganzes überblicken, insofern er ja ein Wesen ist, das auch zwischen Einschlafen und Aufwachen sehr stark mitarbeitet. Wenn wir nämlich gar

1) Kloss, H.: a.a.O., S. 54

nicht Rücksicht nehmen darauf, daß der Mensch auch schläft - und der heutige Unterricht tut das ausnahmslos, er denkt gar nicht daran, daß der Mensch auch schläft, höchstens hygienisch - und daß da im Menschen in irgendeiner Weise dasjenige fortarbeitet, was man im Unterricht tut, dann hat das eine ganz bestimmte Wirkung: man macht den Menschen dadurch, daß man nicht Rücksicht nimmt darauf, daß etwas in der Nacht aus ihm heraußen ist, zum Automaten."[1)]

Daß die Nacht als Pause zwischen zwei Unterrichtstagen in den Verlauf der Wissensvermittlung miteinbezogen wird, hat K o n s e q u e n z e n für die Didaktik und Methodik des Epochenunterrichts, auch unabhängig davon, ob man den menschenkundlichen Voraussetzungen im Zweierrhythmus von Tag und Nacht zu folgen bereit ist.[2)]
So wird der Unterrichtsgegenstand an einem Tag zunächst durch eine sehr ausführliche "anschauliche Darstellung" dargeboten, vielleicht folgt noch eine "beschreibende Charakteristik".

- - - - - -

1) Steiner, R.: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, S. 54.

2) Gemäß dem im folgenden dargestellten Ablauf von "anschaulicher Darstellung" und "beschreibender Charakteristik" an einem Tag und intellektueller Durchdringung am nächsten Tag heißt es zu den zugrundeliegenden menschenkundlichen Voraussetzungen bei Steiner (ebenda, S. 47):"Ich habe zunächst den ganzen Menschen betätigt, dann vorzugsweise sein rhythmisches System, und jetzt lasse ich ihn nach Hause gehen. Nun schläft er. Indem er nun schläft, lebt dasjenige, was ich zuerst im ganzen Menschen, dann im rhythmischen System betätigt habe, in den Gliedmaßen weiter, wenn astralischer Leib und Ich heraußen sind. Wir wollen jetzt unser Augenmerk auf dasjenige richten, was im Bette bleibt, was weiterklingen läßt, was ich mit dem Kinde durchgenommen habe. Dann strömt gewissermaßen das Ganze, was da im ganzen Menschen sich ausgebildet hat, und dasjenige, was im rhythmischen System sich ausgebildet hat, das strömt in den Kopfmenschen herauf."

Bei der anschaulichen Darstellung sollen möglichst alle Sinne der Kinder angesprochen, das zu behandelnde Thema so anschaulich wie möglich dargeboten werden. Dadurch können vor allem bei lernschwachen Kindern "die Berge 'berger' und die Flüsse 'flüsser' gemacht" werden.[1] Damit ist nicht nur eine Vereinfachung gemeint, sondern eine Steigerung des Wesentlichen, Typischen, wie es in den Erscheinungen bereits sinnlich wahrnehmbar werden kann. -

Bei verhaltensgestörten Kindern tritt noch ein anderer Aspekt hinzu, der der Interessensweckung und psychischen Aufnahmebereitschaft.[2]
Am Ende der Epochen-Doppelstunde steht die "beschreibende Charakteristik", die bereits eine höhere Stufe der Versachlichung darstellt (Beobachten, Beschreiben usw.). In diese Phase können auch Eintragungen ins Epochenheft fallen, in denen das Wesentliche schriftlich oder durch bildnerische Darstellungen festgehalten wird.
Erst am nächsten Tag, nach einer Wiederholung dessen, was die Kinder aus dem sinnlich Dargebotenen und der beschreibenden Charakteristik behalten und durch die Nacht innerlich verarbeitet haben, folgt die intellektuelle Erarbeitung der Sachstruktur (Gesetz, Prinzip, Formel, Regel, Wirkweise, Begründung usf.). Da hierzu ebenfalls mehr Zeit zur Verfügung steht als in einer 45-Minuten-Stunde, kann viel konsequenter nach dem "Prinzip der kleinen Schritte" vorgegangen werden.
Abgesehen von integrierten Übungsphasen wird außerdem - bezogen auf das Pensum der g e s a m t e n Epoche - am jeweils darauffolgenden Tag (nach der Nacht als Pause) ja immer nur ein T e i lergebnis intellektuell erarbeitet, aus dem sich jeweils neue Erscheinungen ableiten

- - - - - -

1) Nach Karl Schubert zitiert (ohne Quellenangabe bei Pache, W.: Erziehung und Unterricht Seelenpflege-bedürftiger Kinder, in: Heilende Erziehung 1977³, S. 84.

2) Siehe im folgenden

lassen, die erst anschaulich dargestellt und beschrieben werden müssen, bevor am anderen Tag daraus ein nächstes Teilergebnis erarbeitet wird.
Der didaktisch-methodische Ablauf von einem Unterrichtstag zum nächsten ist also bestimmt durch folgenden Rhythmus:die "anschauliche Darstellung" und "beschreibende Charakteristik" in intensiver Weise an einem Tag - die intellektuelle Durchdringung ("wertende Beurteilung" genannt)[1] am nächsten Tag, und zwar nach dem Prinzip der kleinen Schritte rhythmisch fortlaufend.
(Innerhalb dieses Ablaufs können vor Wochenenden, wo der direkte Anschluß zum nächsten Unterrichtstag nicht gegeben ist, Epochenstunden zur Übung, Festigung und zusammenfassender Wiederholung genutzt werden.)
Grundsätzlich wird immer von der das gefühlsmäßige Erleben ansprechenden bildhaften Darstellung (durch den Lehrer) und der ausführlichen Beschreibung (Eigentätigkeit der Schüler) ausgegangen und kommt erst dann (gemeinsam) zu der begrifflichen Form.
In der erziehungswissenschaftlichen Didaktik und Methodik der Lernbehindertenpädagogik wird zwar auch so verfahren, daß vom Anschaulichen zum Theoretisch-Abstrakten übergeleitet wird (sonderpädagogisches Prinzip der Anschauung), allerdings häufig nur innerhalb ein-und-derselben Unterrichtsstunde, die zudem nur eine 45-Minuten-Einneit ist.
Im Epochen-Unterricht hat der Lehrer 90-Minuten zur Verfügung, und auch innerhalb dieser Zeitspanne vollzieht sich noch nicht der Umschlag in die theoretische Struktur des Unterrichtsgegenstandes, sondern über Anknüpfung und Wiederholung am nächsten Tag.

- - - - - -

1) So genannt bei Rauthe , W.: Epochenunterricht in der Waldorfschule, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Jahrgang 7, 1961, S. 344 ff. Rauthe bezieht sich darin fast wörtlich auf o.g. Vorträge Steiners zur "Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung". Die Bedeutung des Aufsatzes RAUTHES liegt vor allem darin, wo er veröffentlicht wurde, nämlich in einer Zeitschrift für die nicht-anthroposophische pädagogische Fachwelt.

Es ist gut vorstellbar, daß allein schon durch die zeitliche Ausdehnung des Anschauens, Beschreibens und Charakterisierens und durch die starke Betonung des Erlebnischarakters gerade bei lernschwachen Kindern größere Lernerfolge resultieren können. Bei verhaltensgestörten Kindern wird der Erlebnischarakter die Motivation und Aufmerksamkeit erhöhen und u.U. auch verhaltensregulierend wirken.
Der größere zeitliche Aufwand, der vor der eigentlichen erkenntnismäßigen Durchdringung betrieben wird, läßt sich deshalb rechtfertigen angesichts des größeren inneren Engagements der Schüler und des intensiveren Lernerfolgs. (Was so anschaulich und erlebnishaft in dieser Breite vermittelt wird, behält sich wohl auch besser - auch über die Epoche hinaus).[1)]
Besonders bei lernschwachen Kindern wird der Möglichkeit des Lehrers, konzentrierend und nicht zerstückelnd (in fortlaufenden 45-Minuten-Einheiten) in ein bestimmtes Lerngebiet einzuführen, große Bedeutung beigemessen, "profitiert" doch der Schüler "durch die über eine gewisse Zeit durchgehaltene Intensität der Beschäftigung nicht zuletzt dann, wenn es ihm schwerfällt mitzuarbeiten oder wenn ihm ein Gebiet "nicht liegt" und die Zeit der Einarbeitung durch die sonst üblichen 45-Minuten-Stunden nicht gerade gefördert wird."[2)]

---

1) Schad, W.: Zur Hygiene des Unterrichtes, in: Erziehungskunst 6/79, S. 304: "So ist der epochale Unterricht der entscheidende Griff, um die weitverbreitete schulische Insuffizienz zu vermeiden, zwar kurzzeitig sein Wissen hersagen zu können, nach der Schulzeit aber den weitaus größten Teil für den Rest des Lebens zu vergessen; worin sich jeder selbst prüfen kann, der früher in der Schule nur nichtepochalen Unterricht hatte. Erst durch den Hauptunterricht betreibt die Waldorfschule Langzeitpädagogik und läßt nicht nur für die Schule, sondern das Leben lernen."

2) Wehr, G.: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners, 1977, S. 55.

Daß andererseits über mehrere Wochen lernschwache, mehr aber noch verhaltensgestörte Kinder mit ihrer geringen Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne die Beschäftigung mit ein und demselben Themenbereich täglich 90 Minuten lang[1] durchhalten können, mag zunächst in Frage gestellt werden.
Daß aber gerade hier der Vorteil des Epochenunterrichts liegen kann, wird verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, welch breiten Raum die anschaulich-erlebnishafte Darstellung und die Beobachtung und Beschreibung der Erscheinungen vor der intellektuellen Erarbeitung einnehmen, und wie durch den "Ausblick" auch auf andere Unterrichtsfächer und Lebensbereiche die Wirklichkeits- und Lebensnähe eines Unterrichtsgegenstandes in allen seinen Bereichen im Mittelpunkt steht.
Es kann deshalb J.SCHNEIDER nur zugestimmt werden, wenn er in Bezug auf den Einwand, (bereits die nicht-verhaltensgestörten) Kinder könnten durch den 90-minütigen Hauptunterricht in Waldorfschulen kräftemäßig überfordert werden, feststellt, "daß dieser Einwand das Ergebnis von psychologischen Beobachtungen bei einer bestimmten Unterrichtsmethode ist und nicht ohne weiteres auf andere Formen der Unterrichtsgestaltung übertragen werden kann."[2]

Die größere Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne ist ja nicht die Voraussetzung des Epochenunterrichts, sondern soll ja gerade dadurch erst angebahnt werden.
Dies wird auch in einem anderen Punkte deutlich:
Die Bedeutung des Epochenunterrichts sah Steiner nicht nur darin, daß eine Zergliederung des Unterrichtsstoffes, sondern auch eine Zergliederung des Schultag-Ablaufs vermieden

---

1) Der 90-minütige Hauptunterricht beinhaltet noch einen rezitatorischen Auftakt zur Einstimmung in den Schulmorgen und schließt meistens durch eine vom Lehrer vorgetragene fortlaufende Geschichte zum Ausklang. Auf die Bedeutung dieses "Rahmens" wird noch an anderer Stelle eingegangen.

2) Dissertation J.Schneider, S. 197

werden soll.
Durch die herkömmliche Zersplitterung des Stundenplans in einzelne Fächer mit verschiedenen Stoffen und Themen kommt man dem Sprunghaften und Wechselhaften verhaltensgestörter Kinder ja geradezu entgegen. Indem sich dadurch auch die Aufmerksamkeit der Kinder zersplittert, werden die vorhandenen Reste an Konzentrationskraft durch den ständigen Wechsel von Fächern (und dies über Jahre) aufgebraucht. Die Fülle an Informationen in den verschiedenen Fächern und Unterrichtsstoffen, zusammenhanglos und ohne inneren Bezug, wirken als Reizüberflutung auf die ohnehin ablenkbaren Kinder.
Wahrscheinlich ist man sich im öffentlichen Schulwesen noch zu wenig bewußt, welcher Einfluß von dem herkömmlichen Stundenplansystem ausgeht und wie eine solche Unterrichtsorganisation über längere Zeit sich auswirken kann.

Demgegenüber wirkt der Epochenunterricht als ruhendes Element im Schulvormittag, vor allem, weil er mit seiner zusammenfassenden Tendenz am Beginn des Schulmorgens steht.

D i s k u s s i o n

Insgesamt kann man feststellen, daß der Epochenunterricht eine Form von Lernorganisation ist, deren Vorteile sich auch unter sonderpädagogischem Aspekt nutzbar machen lassen und deren Übernahme in das öffentliche Schulwesen lohnt.
Nicht ohne Grund plädieren ja z.B. BITTNER, ERTLE, SCHMID in ihrem Gutachten des Deutschen Bildungsrates "Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern" für den Epochenunterricht, verstehen sie doch "die amtlichen Bildungspläne und Arbeitsanweisungen als Rahmenpläne, die Schwerpunktsetzungen (z.B. als Epochenunterricht), Quer-

verbindungen mit anderen Fächern ... ausdrücklich fordern."[1)]

Schulrechtliche Probleme gibt es also nicht, so daß der Lehrer diese Form des Unterrichts ausprobieren sollte, zumal es in den Schulen für Lernbehinderte und in den Schulen für Verhaltensgestörte das Klassenlehrersystem gibt, bei dem in der Regel der ganze Unterricht von einem Lehrer erteilt wird.

Der Lehrer hat dadurch die Möglichkeit, die Epoche und ihren fächerbezogenen Inhalt ebenso selbständig zu planen und nach den Bedürfnissen seiner Klasse auszurichten wie auch die Aufeinanderfolge der Epochen untereinander.

Sogar der Ablauf der auf den Hauptunterricht folgenden Stunden liegt weitgehend in seiner Hand, soweit dieser Unterricht von ihm selbst erteilt wird.

Von daher finden sich in der Sonderschule gute äußere Bedingungen für das epochenmäßige Unterrichtssystem. (Diese Anmerkungen erscheinen notwendig, da das didaktisch-methodische Prinzip des Epochenunterrichts ja ein allgemeines Prinzip ist, das weder auf eine besondere Schulform festgelegt ist, geschweige denn speziell für lernbehinderte oder verhaltensgestörte Schüler entwickelt wurde).

Welchen besonderen Wert der Epochenunterricht gerade unter sonderpädagogischem Aspekt hat, dies herauszuarbeiten sollte die Aufgabe der vorangegangenen Darstellung sein. Es seien hier noch einmal die wesentlichen Argumente zusammengefaßt und aus der Sicht der Erziehungswissenschaft erläutert.

- - - - - -

1) Bittner, G., Ertle, Ch., Schmid, V., in: Gutachten und Studien der Bildungskommission 35, Sonderpädagogik 4, 1974, S. 53.

Der Epochenunterricht bietet den Vorteil, daß viel anschaulicher vorgegangen werden kann, was der Lernstruktur vor allem lernbehinderter Kinder entspricht. Auch kann auf das individuelle Lerntempo der Schüler mehr Rücksicht genommen werden als in einer 45-Minuten-Stunde, bei der die Schüler zudem immer wieder neu auf den Unterrichtsstoff eingestellt werden müssen, was lern- und verhaltensgestörten Kindern oft schwerfällt und kostbare Zeit in Anspruch nimmt.
Der Epochenunterricht kommt auch dem Bedürfnis nach Überschaubarkeit des Lerngebiets entgegen - etwas, was bei der Darbietung in 45-Minuten-Stunden, verteilt über das ganze Schuljahr, so nicht gewährleistet werden kann.
Damit ist ein Aspekt angesprochen, der auch für den Unterricht mit Verhaltensgestörten bedeutsam ist. Der Epochenunterricht mit seinem weitläufigen, aber andererseits auch konzentrierenden Charakter wird hier zur Orientierungshilfe für Kinder, deren Aufmerksamkeitsstruktur häufig ungegliedert ist und deren erhöhte Ablenkbarkeit zur Orientierungslosigkeit (auch im Verhaltensbereich) führen kann. Für diese Kinder kann es eine wichtige Grunderfahrung sein mitzuerleben, wie ein Element des Unterrichtsgegenstandes sich auf dem anderen aufbaut und wie eine Epoche sich in eine andere fortsetzt (zumindest das Gelernte dort hineinspielt) und immer der Zusammenhang gewahrt bleibt. Auch der Rhythmus von betrachtenden und betätigenden Fächern hat in diesem Zusammenhang seine Bedeutung.
Wichtig ist außerdem, daß das Kind lernt, über längere Zeit "bei der Sache zu bleiben", was aber durch diese Art des Unterrichts für den Schüler fast unbemerkt geschieht und was ihm nicht schwerfällt, da Bezüge zu anderen Lebensbereichen möglich sind.
Das Prinzip der Wirklichkeits- und Lebensnähe, das für lernbehinderte Kinder wichtig ist, aber auch im Hinblick

auf den Unterricht mit verhaltensgestörten Schülern von BENKMANN besonders betont wird, kann im Epochenunterricht viel umfassender und konsequenter umgesetzt werden; diese Feststellung läßt sich auch ausweiten auf die anderen bei BENKMANN genannten "didaktischen Grundsätze" der Sachgerechtigkeit, Entwicklungsgemäßheit, Aktualität und der "Tiefendimension" des Lehrguts.[1)]
Vor allem im Hinblick auf ein "Exemplarisches Lernen"[2)] erscheint der Epochenunterricht als die geeignete Unterrichtsform, weil innerhalb eines relativ abgeschlossenen, aber doch offenen Lernbereichs die Möglichkeit zu sowohl intensiver als auch vielseitiger Betätigung gegeben ist und die Gefahr einer aktuellen stofflichen Überforderung mit aggressivem Schülerverhalten als deren Folge vermieden werden kann.
Daß der Epochenunterricht sich insbesondere für eine Individualisierung und innere Differenzierung eignet, ist bereits in anderem Zusammenhang erläutert worden.[3)]
Insgesamt kann davon ausgegangen werden, daß die Motivation und Mitarbeitsbereitschaft zum Unterricht (besser: durch den Unterricht) gesteigert werden kann.

Wieweit man sich schließlich die anthroposophisch-menschenkundlichen Voraussetzungen der Bedeutung des Nacht-

---

1) Benkmann, K.-H.: Unterrichtslehre (Erziehungsschwierigenschule), in: Enz.Hbch.d.Sonderpädagogik, Bd. 3, 1969, Sp. 3644

2) Vgl. ders.: ebenda, Sp. 3645

3) Die vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich im Hinblick auf Leistungsunterschiede allgemein, d.h. auch ohne den spezifischen Bezug zu einer gemeinsamen Unterrichtung normalintelligenter verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler. Im Hinblick auf eine gemeinsame Unterrichtung normalintelligenter verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler erscheint die didaktisch-methodische Organisation des Epochenunterrichts allerdings beinahe als Voraussetzung.

schlafs zueigen macht, kann nicht entschieden werden. Ist man jedoch unter' s o n d e r p ä d a g o g i - s c h e m Aspekt im Hinblick auf die besondere Lernstruktur verhaltens- und lerngestörter Kinder bereit, vor der eigentlichen intellektuellen Durchdringung dem Erlebnischarakter und der Anschaulichkeit sowie der Eigentätigkeit der Schüler einen großen Raum zuzubilligen, so wird sich gleichsam "automatisch" ein ähnlicher Ablauf der Erkenntnisvermittlung von einem auf den anderen Tag ergeben.

VI.3 Erziehung als didaktisch-inhaltliche Bestimmung des Unterrichts (Erziehung als didaktische Kategorie)

Entsprechend der anthroposophischen Entwicklungspsychologie ergibt sich bei Steiner ein jeweils besonders akzentuierter Erziehungsbegriff.
Für das Kind bis zum siebenten Lebensjahr gilt ein Erziehungsverhältnis, das hauptsächlich unter dem Zeichen der "Nachahmung" steht. Welche Bedeutung dabei der Umwelt zukommt (, die bis in die Organstrukturen prägend einwirkt), ist anläßlich der Entstehensursachen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen dargestellt worden. Dort ist vor allem der Einfluß der elterlichen Erziehung angesprochen.

Für den Entwicklungszeitraum vom 7. bis zum 14. Lebensjahr wandelt sich auch der Erziehungsbegriff. Und in dieses Jahrsiebt der Entwicklung fällt ja die hauptsächliche Schulzeit, die nicht nur die Möglichkeit der "Bildung", sondern auch der "Umbildung" eröffnet.

Welchen erzieherischen Anforderungen der Schulunterricht dabei zu folgen habe, hat Steiner wie folgt beschrieben: "Die geistige Anschauung ist das richtige Erziehungsmittel in diesen Jahren. Daher kommt es vor allen Dingen darauf an, daß der junge Mensch in diesen Jahren in seinen Erziehern selbst Persönlichkeiten um sich hat, durch deren Anschauung in ihm die wünschenswerten intellektuellen und moralischen Kräfte erweckt werden können. Wie für die ersten Kindesjahre Nachahmung und Vorbildung die Zauberworte der Erziehung sind, so sind es für die jetzt in Rede stehenden Jahre: Nachfolge und Autorität."[1)]

---

1) Vgl. Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes ..., S. 27 ff.

Damit wird zum einen der Lehrer aufgerufen, dem Kind Nachfolge-Autorität zu sein.
Zum anderen müssen - abgesehen von den "lebendigen Autoritäten" - i n d i d a k t i s c h e r H i n s i c h t "die geistig aufzunehmenden Autoritäten" (hinzu-)treten. "Die großen Vorbilder der Geschichte, die Erzählung von vorbildlichen Männern und Frauen müssen das Gewissen, müssen die Geistesrichtung bestimmen ... Man muß insbesondere den Geschichtsunterricht in eine Richtung lenken, welche durch solche Gesichtspunkte bestimmt ist."[1)]
In der Tat wird der Geschichtsunterricht im Sinne einer Vorbilderziehung verstanden und unterrichtet.

Bedeutsam ist dabei die biographisch-episodische Darstellung, damit durch das Herausstellen und Hervorheben positiver Verhaltensmuster historischer Persönlichkeiten "Bilder des Lebens zur Nacheiferung vor die Seele des jungen Menschen treten";[2)] so wie umgekehrt auch dadurch eine persönlichkeitsbildende Wirkung erreicht werden soll,

> "daß schlechte Gewohnheiten durch entsprechende abstoßende Bilder aus dem Felde geschlagen werden können. Wenig helfen zumeist Ermahnungen gegenüber solchen schlechten Gewohnheiten und Neigungen; läßt man aber das lebensvolle Bild eines entsprechend schlechten Menschen auf die jugendliche Phantasie wirken, und zeigt man, wozu eine in Frage kommende Neigung in der Wirklichkeit führt, so kann man viel zur Ausrottung wirken. Immer ist eben festzuhalten, daß nicht abstrakte Vorstellungen auf den sich entwickelnden Ätherleib wirken, sondern lebensvolle Bilder in ihrer geistigen Anschaulichkeit. Allerdings muß das zuletzt Erwähnte mit dem größten Takte ausgeführt werden, damit die Sache nicht in das Gegenteil umschlage. Bei Erzählungen kommt alles auf die Art des Erzählens an. Es kann daher nicht ohne weiteres die mündliche Erzählung etwa durch Lektüre ersetzt werden."[3)]

---

1) Steiner, R.: a.a.O., S. 28
2) ders.: a.a.O., S. 28
3) ders.: a.a.O., S. 29

Hier sind auch methodische Hinweise für den Unterricht gegeben; entscheidend für die eigentliche Fragestellung ist jedoch, wie sehr Steiner in didaktisch-inhaltlicher Hinsicht den erziehungsmäßigen Gesichtspunkt betont.

Dies gilt auch für den Deutschunterricht und die Auswahl entsprechender Unterrichtsstoffe.
Unabhängig davon schließt sich in Waldorfschulen am Ende jedes Hauptunterrichts ein sog. "Erzählteil" an, in dem der Lehrer durch einen ausgestalteten freien Vortrag besonders ausgewählte Erzählstoffe den Kindern nahebringt.[1)] Wie E.A.K. STOCKMEYER, der selbst an den Lehrplanbesprechungen Steiners teilnahm, ausführt, ist es "nicht einwandfrei geklärt, wie Rudolf Steiner sich die Eingliederung des ... Erzählstoffs in den Hauptunterricht gedacht hat."[2)] Die ursprüngliche Bedeutung - zumindest in den unteren Klassen - lag wohl im Bereich der Sprachförderung, indem durch Nacherzählen die Ausdrucksfähigkeit der Kinder geschult werden sollte.[3)] Stockmeyer meint aber auch, daß Steiner mit dem Erzählteil "eine künstlerische Provinz im Schulleben schaffen wollte, in der Bildungswerte ... dem Kind geboten werden sollen ohne alle Beschwernis des Lernenmüssens, r e i n a l s B i l d u n g s w e r t e."[4)]
Für den Erzählteil gab Steiner Themenbereiche an, die von Märchen, Tierfabeln und biblischer Geschichte in der Unterstufe über Heldensagen europäischer Volker und Erzählungen aus früheren Kulturen in der Mittelstufe bis zu biographisch-episodischen Darstellungen aus der Neuzeit reichen[5)], wobei in der Oberstufe durch die "guten Vor-

---

1) Vgl. ders.: Erziehungskunst (Seminarbesprechungen), S. 19 f.

2) Stockmeyer, E.A.K.: a.a.O., S. 48

3) ders.: ebenda

4) ders.: ebenda

5) Steiner (a.a.O., S. 19, 1.Seminar) gab folgende Themenbereiche an: 1) Ein gewisser Märchenschatz; 2) Geschichten aus der Tierwelt in Verbindung mit der Fabel;

Forts. s. S. 174

bilder in Biographien ... das greifbare Vorbild des Lehrers durch ein Ideal ab(gelöst)" werden soll. Durch das Biographische soll das Kind auch "ein Verhältnis zum eigenen Lebenslauf" gewinnen.[1)]
Man mag einwenden, daß angesichts der ausgewählten (d.h. von Steiner vorgeschlagenen) Erzählstoffe und ihrem mitunter recht hohen Verständnisniveau einige Kinder dem intellektuell zu folgen nicht in der Lage seien.

Aber dies hängt erstens von der erlebnishaften Art der Darstellung ab, zum zweiten meint Steiner aber auch, daß es nicht schadet, wenn das volle Verständnis des Gehörten erst später oder nur "untergründig" zum Tragen komme, und ein gewisser geheimnisvoller Charakter umso eindrücklicher sei.[2)]
Mag man der beabsichtigten Wirkung (im Sinne einer Identifikation und eines Transfers) auch zustimmen, so bleibt immer noch die Frage, ob man der Auswahl der Erzählstoffe (z.B. für die Mittelstufe) selbst zustimmt.
Diese sind aber wohl mit Absicht von Steiner so ausgewählt worden, als sozusagen "archetypische" Beispiele [3)] von übergeschichtlichem erzieherischen Wert (z.B. in der Mittelstufe - 4. bis 6. Klasse -: Gilgamesch-Epos, Odyssee, Kalewala), wobei auf dem Hintergrund der Menscheitsgeschichte dem Kind der Zusammenhang von Handeln und dessen

- - - - - -

1) Forts. von S. 173
3) Biblische Geschichte als Teil der allgemeinen Geschichte; 4) Szenen aus der Alten Geschichte; 5) Szenen aus der Mittleren Geschichte; 6) Szenen aus der Neueren Geschichte; 7) Erzählungen über die Volksstämme; 8) Kenntnis der Völker. Die Numerierung bezieht sich auf die acht damals vorhandenen Klassen der Gründungsschule.

1) Anregungen zum Bildungsweg, S. 25.

2) Vgl. Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, S. 33.

3) Vgl. Wehr, G.: C.G. Jung und Rudolf Steiner, Stuttgart 1972. - Auch Kloss (a.a.O., S. 115) weist darauf hin, daß in den von Steiner ausgewählten Erzählstoffen "archetypische" Vorstellungen oder zumindest "Vorstellungswelten verkörpert (sind), die einst einer kindhaften Frühmenschheit geläufig waren und die daher im Sinne des 'geistgenetischen Grundgesetzes' (Weismantel) an die Kinder herangetragen werden dürfen, nein sollen."

Folgen vor Augen geführt werden soll. (Wichtig ist dabei die Betonung auf Menschheitsgeschichte).
Dies gelte sogar für den Geschichtsunterricht, bei dem die nationale Geschichte hinter dem Aspekt der Menschheitsgeschichte zurücktrete, wie SCHNEIDER in seiner Dissertation meint.[1)]

SCHNEIDERS Bemerkung "In dem Handeln und Leiden der Menschen der Vergangenheit soll der Schüler zur Lösung eigener Lebensprobleme geführt werden"[2)] reicht aber in diesem Sinne nicht aus, weil darin die psychologische Begründung Steiners vergessen wird. An den "moralischen Beispielen" soll der Schüler "Gefallen oder Mißfallen, Antipathie oder Sympathie mit dem Guten oder Bösen entwikkeln"[3)] ... "Auf Sympathie mit dem Guten, Antipathie mit dem Bösen soll für die zweite Lebensperiode alles aufgebaut sein. Dann sitzen die moralischen Gefühle tief in der Seele."[4)]

Hier werden Anklänge an Schillers Briefe über die Ästhetische Erziehung[5)] deutlich: Der Zusammenhang des Gefallens an dem Guten ist der Zusammenhang von Ästhetik und Ethik. Bei Schiller fehlt aber eine entwicklungspsychologische Zuordnung, wie sie Steiner herstellt: gerade

---

1) Schneider, J.: a.a.O., S. 174.
2) ders.: ebenda, S. 173.
3) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, S. 108.
4) ders.: Pädagogischer Jugendkurs (1922), Aus. 1953, S. 147/148.
5) Vgl. Brief XX von Schillers Briefen über Ästhetik und Erziehung.

das Kind - das Schulkind - vom siebten bis zum vierzehnten Lebensjahr ist dadurch, daß ihm etwas gefällt, bzw. ihm etwas so dargeboten wird, daß es ihm gefällt, für das Gute empfänglich zu machen.
In diesem Zusammenhang erscheint es auch nicht unwesentlich, daß im naturkundlichen Bereich dem Schüler ein Bild der Welt vermittelt wird, das man als "goetheanisches Weltbild" bezeichnen könnte (der wunderbar gestufte Kosmos mit dem Menschen an der Spitze)[1]. Im Sinne dieser "goetheanistischen Richtung"[2], zu deren Vertretern H.KLOSS auch den Anthropologen Adolf Portmann zählt[3], bekennen sich die Waldorfschulen ja durchaus dazu, "Weltanschauungsschulen" zu sein.

Selbst der R e c h e n u n t e r r i c h t hat eine über das Mathematische hinausgehende Erziehungsbedeutung ("Man rückt gewöhnlich gar nicht den Rechenunterricht an die moralischen Prinzipien heran, weil man keinen logischen Zusammenhang zunächst findet").[4] So soll der Anfangsunterricht "bei der Addition nicht von den einzelnen Teilen aus(gehen)" - also im Sinne eines Hinzufügens und Anhäufens - "und (wir) haben nachher die Summe, sondern wir nehmen zuerst die Summe und gehen zu den Teilen über", wodurch die soziale Haltung gefördert werden soll.[5]

– – – – –

1) Vgl. Waldorflehrplan, S. 36.
2) Kloss, H.: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen, S. 98.
3) ders.: ebenda
4) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, S. 105.
5) ders.: ebenda, S. 107.

Im Anfangsunterricht des Schreibens und Lesens ("Wir beginnen mit dem Schreibunterricht, nicht mit dem Leseunterricht") werden die einzelnen Buchstaben in Anlehnung an die Erzählstoffe von Tierfabeln und Märchenbildern entwickelt (aus der Körperform des Bären entsteht das B, aus einem vertikal gezeichneten Fisch das F), was einerseits besonders der Lernstruktur lernschwacher Kinder entgegenkommt, andererseits soll aber auch aus der aktiven Umgestaltung zu Buchstaben das Willensleben des Kindes angesprochen werden.[1)]

Es versteht sich von selbst, daß ein solches geschlossenes didaktisches Konzept für den Unterricht verhaltensgestörter Kinder in noch besonderem Maße seine Ausgestaltung findet.
Die für die schulische Unterrichtung hauptsächliche Entwicklungsstufe (7. bis 14. Lebensjahr), die nach Steiner durch das Bedürfnis des Kindes nach Nachfolge und Autorität charakterisiert ist, ergibt ein bereits in allgemeinpädagogischer Hinsicht gültiges didaktisches Leitprinzip, das für den Unterricht mit verhaltensgestörten Schülern noch "gesteigert" wird.

D i s k u s s i o n

Das auf erzieherische Werte ausgerichtete didaktische Konzept der Waldorfpädagogik (im allgemeinen wie für verhaltensgestörte bzw. "schwierige" Kinder im besonderen) ist, was die konkrete lehrplanmäßige Ausgestaltung anbetrifft, unvergleichbar mit anderen didaktischen Modellen, und zwar allein deshalb, weil hier in einem besonderen Verständnis eine entwicklungspsychologische Begründung zugrunde gelegt wird.

1) Steiner, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, S. 94 ff.

Hinsichtlich der I n t e n t i o n - d.h. was die beabsichtigte Wirkung anbetrifft, über Unterrichtsstoffe und -inhalte erzieherisch auf das Kind einzuwirken - gibt es auf erziehungswissenschaftlicher Seite jedoch eine gewisse Parallele in Form eines didaktischen Entwurfs, den R.G.E.MÜLLER für den Unterricht verhaltensgestörter Schüler vorgelegt hat.[1)]

Anhand einer Untersuchung der "Struktur" bestimmter Fächer und Themen (Unterrichtsstoffe) kommt Müller dazu, diesen eine besondere erzieherische Bedeutung und Wirkung beizumessen.

So bezeichnet Müller die Fächer Deutsch, Religion und Geschichte als "Gesinnungsfächer"[2)], da diese sich unter besonderer inhaltlicher Akzentuierung zu einer Vorbilderziehung eignen.[3)]
Hinsichtlich der Struktur der sog. "musischen Fächer" sieht Müller die Möglichkeit, psychische Störungen abzubauen.
Im Mathematik- und Raumlehreunterricht sieht Müller einen erzieherisch bedeutsamen Ordnungscharakter, indem das verhaltensgestörte Kind zu "Sorgfalt, Genauigkeit, Sachlichkeit und Gewissenhaftigkeit"[4)] geführt werden könne.

– – – – – –

1) Müller, R.G.E.: Die Schule für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche, Berlin-Charlottenburg, 1970^2.

2) ders.: a.a.O., S. 24

3) Großen Wert legt Müller dabei auf das Element des Biographischen, das eine Identifikation erleichtern soll (siehe zum Religionsunterricht: a.a.O., S. 21; zum Deutschunterricht: a.a.O., S. 22; zum Geschichtsunterricht: a.a.O., S. 25) - Der Unterschied zu Steiner und zur Waldorfpädagogik besteht freilich darin, daß der Auswahl der Stoffe und ihrer Inhaltlichkeit nicht ein solcher "menschheitsbedeutsamer" Aspekt zugrundeliegt.

4) ders.: a.a.O., S. 27.

Diesen allgemeinen Ausführungen über die Struktur bestimmter Fächer folgen im besonderen didaktisch-inhaltliche Angaben hinsichtlich eigens ausgewählter Unterrichtsstoffe.
Gerade im Hinblick auf diese besonderen Unterrichtsstoffe - nicht so sehr im Hinblick auf die von Müller beschriebene allgemeine erzieherische Struktur der jeweiligen Fächer - hat sich allerdings eine starke Kritik[1)] ergeben, die dazu geführt hat, daß der Müllersche Entwurf einer besonderen erziehungsmäßigen Didaktik für verhaltensgestörte Schüler sich nicht durchzusetzen vermocht hat.

Dem Einwand, Müller gehe zudem "bei seiner Vorstellung von einem Transferbegriff aus, den er selbst an keiner Stelle auch nur minimal diskutiert"[2)], muß jedoch widersprochen werden, denn daß von didaktischen Inhalten und Themen eine persönlichkeitsbildende und -korrigierende Wirkung ausgehen könne, wird bei Müller damit begründet, daß das Schulkind bis zur Reifezeit "die Begriffe immer gefühlsbetont mit Bezug auf die eigene Person und ausgerichtet an den Bedürfnissen des praktischen Lebens (definiert)."[3)]

Auch die Kritik, die vermittelten positiven "emotionalen Erlebnisse" (Müller)[4)] entsprächen nicht dem"tatsächlichen Befinden des Kindes"[5)], stimmt zumindest so nicht, denn es ist ja gerade das Ziel (sowohl im Ansatz Müllers als auch dem der anthroposophischen Pädagogik), eine positive emotionale Grundbefindlichkeit aufzubauen.
Aus der Sicht der anthroposophischen Pädagogik jedenfalls - dies sei abschließend festgestellt - läßt die öffentliche Pädagogik und Sonderpädagogik in d i d a k t i s c h e r Hinsicht viele erzieherische Momente ungenutzt.

1) Stellvertretend für diese Kritik siehe: Bittner, G., Ertle, Chr., Schmid, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 35, Sonderpädagogik 4, 1974[1], S. 47.

2) Bittner, Ertle, Schmid: a.a.O., S. 47.

3) Müller, R.G.E.: a.a.O., S. 28.

4) ders.: a.a.O., S. 33.

5) Bittner u.a.: a.a.O., S. 47.

VI.4 Das Prinzip der Rhythmisierung

Der Begriff des Rhythmischen hat zweierlei Bedeutungsebenen: einmal im Zusammenhang mit der "Rhythmischen Erziehung" i.e.S., bei der durch rhythmisch-akustische Bewegungsschulung von außen nach innen regulierend auf die psychische Struktur des Kindes eingewirkt werden soll (siehe unter Kapitel VI.5).
Der Begriff des Rhythmischen bezieht sich aber auch auf zeitliche Abläufe, z.B. des Tages, der Woche, des Monats, des (Schul-)Jahres, ja sogar jeder Unterrichtsstunde, und in diesem Sinne ist das Rhythmische nicht nur beschränkt auf einzelne Fächer, sondern durchdringt in der Waldorfpädagogik, besonders in den heil- bzw. sonderpädagogisch ausgerichteten Schulen oder Schulzweigen, als durchgängiges Prinzip die ganze pädagogische Arbeit.

Durch die "rhythmische Ordnung" zeitlicher Abläufe tritt man ebenfalls gleichsam von außen an das Kind heran, wirkt aber damit kontinuierlich und mit vergleichsweise geringem Aufwand auf die psycho-physische Struktur des Kindes ein.

Denn wie überhaupt "der Rhythmus für alles Lebendige in der Welt wesentlich ist"[1], so ist der Mensch "auf Rhythmus hin veranlagt."[2]
"Das Leben hat im umfassendsten Sinne einen Rhythmus. Das zeigt sich schon bei den alltäglichen Vornahmen ... Wenn Sie sich gewöhnt haben, zum Beispiel nur eine Woche hindurch, täglich um halb elf Uhr morgens ein Butterbrötchen zu essen, dann werden Sie wahrscheinlich schon in der zweiten Woche um diese Stunde auf das Butterbrötchen hungrig sein. So sehr läuft der menschliche Organismus auf einen Rhythmus ein. Aber nicht nur der äußere Organismus, sondern

---

1) Caroline v.Heydebrand: Vom Seelenwesen des Kindes, S. 139.

2) Steiner, R.: Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches; Ausgb. Dornach 1974, S.89.

der ganze Mensch ist auf Rhythmus hin veranlagt."[1)]

So notwendig der Rhythmus für eine sinnvolle, d.h. körperliche und seelische Überforderungen vermeidende Lebens- und Arbeitshaltung ist, so wenig kann eine stabile psycho-physische Periodik oder eine gewachsene "endogene Rhythmik"[2)] beim heutigen (Schul-)Kind vorausgesetzt werden.
Diese allgemeine Feststellung gilt für verhaltensgestörte Schüler im besonderen.
Statt anthroposophischer Autoren möchten wir an dieser Stelle bereits A.FUSS und W.BÄRSCH zitieren, die aus der Sicht der Erziehungswissenschaft feststellen:
"Verhaltensgestörte Kinder zeigen nicht nur abwegige Verhaltensweisen, sie sind auch im Bereich ihrer natürlichen Lebensprozesse gestört, oft ausgesprochen verkrampft, also arhythmisch. Sie haben die Fähigkeit verloren, Anspannung und Entspannung in natürlicher Weise aufeinander folgen zu lassen. Die Rhythmisierung soll helfen, diese somato-psychischen Prozesse wieder zu entkrampfen und damit zu harmonisieren."[3)]
So sollte "der gesamte Tagesablauf aus einem rhythmischen Wechsel zwischen Phasen der Anspannung und Entspannung bestehen."[4)]

Verhaltensgestörte Kinder leiden in der Regel unter einer großen inneren und äußeren Unruhe und stehen unter ständiger psychischer und physischer Spannung.
Außer der o.g. Bedeutung des Rhythmischen im Hinblick auf einen gesundenden Ausgleich von Anspannung und Entspannung vermag die äußere Strukturierung zeitlicher Abläufe darüberhinaus im Sinne einer Orientierungshilfe "Halt" und eine Stabilisierung der Stimmungen zu vermitteln.

\- - - - -

1) Steiner, R.: ebenda.

2) Schad, W.: Zur Hygiene des Unterrichtes, in: Zeitschrift Erziehungskunst 6/1979, S. 302.

3) Fuss, A., Bärsch, W.: Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht, Villingen-Schwenningen 1973, S. 159.

4) ebenda.

Dies ist in einer Zeit massiver Umweltreize einerseits und hoher Feldabhängigkeit verhaltensgestörter Kinder andererseits von besonderer Wichtigkeit.
Ist deshalb schon dem nicht-verhaltensgestörten (Schul-) Kind "der Rhythmus in Unterricht, Erziehung und Tageslauf" ein "Lebensbedürfnis"[1] und trägt zu einer "organischen" oder "hygienischen Erziehung" (W.Schad) bei, so ist "die bildende Kraft zeitlicher Rhythmen"[2] bei verhaltensgestörten Schülern von gleichsam therapeutischem Wert.

Die Kategorie des "Therapeutischen" bedeutet aber auch eine qualitative und quantitative Steigerung in der Intensität "rhythmischer Regelmäßigkeit"[3], insofern das Heranführen dieser Kinder an eine stabilisierende rhythmische Lebens- und Arbeitsweise der S t e u e r u n g seitens des Lehrers bedarf.

Umgekehrt darf eine solche "Ordnung" nicht in Pedanterie erstarren und sich nur auf die äußere Einhaltung erstrecken, sondern muß in ihrer Binnenstruktur aus gleichsam melodischen Elementen aufgebaut sein, wie die anthroposophische Pädagogik betont.
Zu welcher Rhythmisierung - in kleinen und großen Intervallen - die anthroposophische Pädagogik dabei gelangt, soll unter der besonderen Bedeutung für verhaltensgestörte und lernbehinderte Kinder präzisiert werden.

Der Tagesrhythmus:

Im Tagesrhythmus, soweit er den Unterricht und den Aufbau des Stundenplans betrifft, wird recht genau auf die Reihen-

---

1) Holtzapfel, W.: Die Einflüsse der Schule auf die Gesundheit, in: Zeitschrift Erziehungskunst 9/1956, S. 278.

2) Kiersch, J.: a.a.O., S. 43.

3) Denkschrift Heilpädagogik auf anthroposophischer Grundlage, 1974, S. 8.

folge von intellektuellen, künstlerischen und praktischen Fächern bzw. Tätigkeiten geachtet.
Bezogen auf den ganzen Schulvormittag (eventuell auch -nachmittag) sollen durch diese Anordnung einseitige Belastungen vermieden und möglichst alle Sinnesbereiche angesprochen werden. Daß die meist intellektuellen Fächer (des Haupt- oder Epochenunterrichts) an den Anfang gestellt werden, ergibt sich daraus, daß die Kinder zu diesem Zeitpunkt noch über die größte Aufmerksamkeitsspanne verfügen.
Daneben wird, wie anläßlich des Epochenunterrichts bereits dargestellt wurde, auch der Rhythmus von Tag und Nacht für wichtig gehalten (die "wertende Beurteilung", d.h. die intellektuelle Durchdringung, erst nach der Nacht als "Pause").

Rhythmische Gliederung der Unterrichtsstunde

Nicht nur der Tagesstundenplan, sondern auch die einzelne Unterrichtsstunde ist in sich rhythmisch aufgebaut. (Gemeint ist die Doppelstunde des Hauptunterrichts).[1)]
Am prägnantesten hat diese Rhythmisierung H.KLOSS beschrieben durch die "Dreiheit von rezitatorischem Auftakt, übender Mitte und beruhigendem Ausklang."[2)]
Was damit im einzelnen gemeint ist, hat der anthroposo-

- - - - - -

1) Bei den 45-minütigen Fach- oder Förderstunden, wie sie lernbehinderte und verhaltensgestörte Schüler in Deutsch und Rechnen erhalten, oder beim Fremdsprachenunterricht findet sich keine solche rhythmische Gliederung der Unterrichtsstunde. Hier liegt das Schwergewicht auf der täglichen rhythmischen Übung und Wiederholung, und selbst im Kontrast dieser "Übstunden" zum anderen Unterricht kann noch eine Rhythmik gesehen werden.

2) Kloss, H.: a.a.O., S. 54

phische Pädagoge W.RAUTHE der nicht-anthroposophischen pädagogischen Fachwelt in der "Zeitschrift für Pädagogik" wie folgt mitgeteilt:

> "Den ersten Teil des Hauptunterrichtes nimmt künstlerische Betätigung der gesamten Klasse ein. Rezitation von Dichtung, Instrumental- oder Vokalmusik beanspruchen bis in die Klassen der Oberstufe hinein etwa die ersten zwanzig Minuten. Mindestens spricht jede Klasse zu Beginn den Morgenspruch. Bei diesem Teil werden dem Alter der Schüler entsprechend künstlerische Anforderungen gestellt, so daß er einen intensiv übenden Charakter erhält. Diese gerichtete gemeinsame Willensbetätigung faßt die Klasse zusammen, schafft die Arbeitsgrundlage für den zweiten Arbeitsabschnitt, in dem der jeweilige Unterrichtsgegenstand in lebendigem Wechsel über Darstellung und Aufnahme, von Darbietung des Lehrers und Produktion des Schülers weitergeführt wird. Das Hin und Her des Gesprächs bestimmt entscheidend diesen Teil des Hauptunterrichts, der auch Wiederholung, Besprechung der Hausaufgaben und vorbereitete Referate einzelner Schüler umfaßt. Die letzte Viertelstunde etwa nimmt der abschließende Erzählteil ein. In Unter- und Mittelstufe sind die Erzählstoffe sorgfältig dem Alter der Kinder angepaßt und hängen mit dem deutschkundlichen Stoffe zusammen. In der Oberstufe wird der Lehrer am Ende des Hauptunterrichtes eine zusammenfassende Darstellung des Bearbeiteten geben."[1)]

Der eigentliche "Unterrichtskern" ist also eingebettet in einen künstlerischen Auftakt und in einen ausklingenden Abschluß, wobei beide "Rahmenteile" eine zusammenfassende Funktion haben:
Einmal zu Beginn des Unterrichts im Sinne eines "Sich-Sammelns", also in psychischer Hinsicht, indem die Schüler mit ihren heterogenen Stimmungen durch die gemeinsame künstlerische Betätigung und das Gemeinschaftserleben zusammengeführt werden,und sich dadurch eine größere gemeinsame "Stimmungsebene" ergibt, auf der man später sowohl in sachlicher als auch sozialer Hinsicht einander besser begegnen und aufeinander eingehen kann.

- - - - - -

1) Rauthe, W.: Epochenunterricht in der Waldorfschule, in: Zeitschrift für Pädagogik 4/1961, S. 344.

Zum anderen die zusammenfassende Funktion am Ende des Unterrichts, die sich in der Oberstufe auf den durchgenommenen Unterrichtsstoff bezieht oder in der Unter- und Mittelstufe wieder mehr psychologische Bedeutung hat, indem der Erzählteil den Unterricht abrundet und ausklingen läßt.[1)]

Welche erziehungsmäßige Bedeutung (im Hinblick auf die konkrete Inhaltlichkeit und die beabsichtigte Wirkung) dieser Erzählteil haben soll, wurde bereits an anderer Stelle erläutert. (Die Formulierung eines Zusammenhangs mit deutschkundlichen Stoffen ist bei Rauthe zumindest mißverständlich. Erzählstoffe wie die Odyssee, das Gilgamesch-Epos oder die finnische Kalewala haben darüberhinaus auch nur indirekt den Wert einer Sprachförderung oder Steigerung des sprachlichen Empfindens. Ausschlaggebend ist der (nach Steiner erziehungsmäßig bedeutsame) menschheitsgeschichtliche Charakter dieser Erzählstoffe, die am Ende des Hauptunterrichts sozusagen als "seelischer Nachtisch" stehen.)

Insgesamt baut sich der Unterricht also auf in einem Spannungsbogen des Sich-Sammelns, der Steigerung (im eigentlichen "Unterrichtskern") und des Ausklingens.

Hier wird auch der Vergleich zur Musik deutlich, und nicht ohne Grund wird von anthroposophischen Autoren, wie z.B. Veronika und G. GOELZER ein Vergleich gebraucht, der vor allem den im heil- bzw. sonderpädagogischen Bereich tätigen Lehrer als einen "Symphoniker" beschreibt, der die

---

1) Wer in einer Waldorfschule, vor allem einer Waldorfschule für Erziehungshilfe wie der Christian-Morgenstern-Schule, längere Zeit hospitiert und unterrichtet hat, weiß, wie sehr die Schüler sich auf diesen abschließenden Erzählteil freuen und wie sie den fortlaufenden Inhalt von Tag zu Tag behalten.

"musikalischen Elemente" des Unterrichts handhaben können müsse.[1)]

Ein solcher Vergleich macht vielleicht am ehesten das rhythmische Prinzip des Unterrichts und die beabsichtigte psychologische Wirkung deutlich.

Der Wochenrhythmus

An Waldorfschulen gibt es grundsätzlich die Sechstagewoche, die auch in Zukunft beibehalten werden wird.[2)] Dies deutet bereits darauf hin, daß auch der Woche eine rhythmische Bedeutung beigemessen wird. "Mit dem wöchentlich sich wiederholenden Stundenplan wirken wir auf die Empfindungsorganisation des Kindes ein. Anfang, Mitte, Ausklang der Woche und die Wochenendgestaltung werden vom Kinde so stark stimmungsmäßig erlebt, daß eine rechte Wochenkultur das Seelenleben der Kinder harmonisiert."[3)]

Nicht nur Anfang und Ende der Woche, sondern auch deren Mitte wird beachtet. Eine besondere Stellung im Sinne einer Zäsur nimmt der Donnerstag ein.
"Diese Unterbrechung im rechten Moment - der Mittwoch wäre dafür zu früh - steigert alle Wirkungen. Die ersten drei Tage kann dann viel intensiver gearbeitet werden, der Freitag und Samstag dienen der weiteren Ausgestaltung;da werden die Früchte des anfangs der Woche Gesäten geerntet."[4)]

- - - - - -

1) Goelzer, Veronika und G.: Das Künstlertum des Heilpädagogen, in: Beiträge zur heilpädagogischen Methodik, Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, 2, Stuttgart 1974, S. 75 f.

2) Vgl. Schad, W.: Zur Hygiene des Unterrichtes, in: Zeitschrift Erziehungskunst 6/79, S. 306.

3) ders.: a.a.O., S. 304.

4) Pache, W.: Erziehung und Unterricht Seelenpflege-bedürftiger Kinder, in: Heilende Erziehung, 1977^{3}, S. 120.

Steiner hat den Donnerstag als "kleinen Sonntag" bezeichnet, oder er wird - vor allem in heilpädagogischen Zusammenhängen - auch "therapeutischer Donnerstag" genannt.[1)]

Nach den Erfahrungen der anthroposophischen Pädagogik läßt an diesem Tag im allgemeinen die Energie und das Interesse der Kinder nach, die Arbeit verlangt nach einer "schöpferischen Pause".
Aus diesem Grunde wird an diesem Tag - vor allem in der Unter- und Mittelstufe - der Unterricht in der Regel etwas freier gestaltet (Beinahe über jeden Unterrichtsgegenstand lassen sich episodenhafte Ereignisse, bildhafte Darstellungen, lebenspraktische Zusammenhänge u.ä. finden - wichtig ist hier der Erlebnischarakter), oder es wird mehr das handelnde Tun der Schüler angesprochen.
Der Donnerstag kann auch genutzt werden für die Fertigstellung von Jahreszeitenarbeiten, für Ausflüge oder die Vorbereitung von Feiern, soweit nicht gerade auf diesen Wochen-Donnerstag bereits die Monatsfeier fällt (Nach Steiner soll nämlich die Monatsfeier donnerstags stattfinden).

Gerade auch für verhaltens- und lerngestörte Kinder wird in der anthroposophischen Pädagogik die rhythmische Gliederung der Woche in Anfang, Ende und Mitte für therapeutisch bedeutsam gehalten, als damit eine zeitliche Strukturierung im allgemeinen und eine entlastende Unterbrechung im besonderen verbunden ist.

Der Monatsrhythmus

Der Monatsrhythmus der schulischen Arbeit ist dadurch geprägt, daß in der Regel eine "alte" (Unterrichts-)Epoche abschließt und eine neue Epoche im Hauptunterricht beginnt.

Die Epoche soll jeweils mit einer Zusammenfassung ab-

1) Pache, W.: a.a.O., S. 120.

schließen (Eintragungen und Vervollständigungen der selbstgeführten Epochènhefte) und den Schülern das Gefühl geben, etwas "geschafft" zu haben.
Durch die neu beginnende Epoche wird das Interesse der Kinder auf etwas Neues gelenkt, gleichzeitig soll möglichst ein Wechsel in der Art der Anforderungen damit verbunden sein (auf eine Deutschepoche folgt z.B. eine naturwissenschaftlich-praktische Epoche).
Zum Monatsrhythmus gehört aber auch die schon genannte Monatsfeier, zu der sich die ganze Schulgemeinde versammelt, also die Schüler aller Klassen, alle Lehrer und alle Angestellten der Schule. Dadurch wird die Haltung aller Beteiligten gegenüber der Schule als einer Gemeinde gestärkt. Die Schüler fühlen sich in dieser Gemeinschaft aufgehoben und sie identifizieren sich auch mit "ihrer" Schule als Ganzem. Zur Monatsfeier trägt möglichst jede Klasse etwas bei (Musizieren, Singen, Gedicht-Rezitation usw.).

Der Jahresrhythmus

Der Jahresrhythmus in seiner Gänze ist - wie in der staatlichen Schule auch - durch den Beginn und Abschluß des jeweiligen Schuljahrs markiert, nur mit dem Unterschied, daß in den Waldorfschulen die Bedeutung besonders hervorgehoben wird. - Zu Beginn des neuen Schuljahrs versammelt sich die ganze Schule, und jeder Klassenlehrer stellt in einer kurzen Ansprache an seine Klasse Ziel und Inhalt des kommenden Schuljahrs vor. Für die jeweils höhere Klasse ist dies auch eine Rückschau auf die geleistete Arbeit, außerdem wird den Schülern deutlich, wie im Sinne eines Spiralcurriculums ein Unterrichtsgegenstand über mehrere Schuljahre in neuen oder erweiterten Zusammenhängen rhythmisch wiederholt wird.[1)]

1) Vgl. Steiner, Methodisch-Didaktisches, S. 90: "... So daß sich derselbe Akt wiederholentlich, nur in progressiven Wiederholungen abspielt."

Das Ende des Schuljahres ist gekennzeichnet durch das Jahreszeugnis[1], das nicht nur die Beurteilung (in Form ausführlicher Beschreibung) enthält, sondern auch mit einem individuellen Zeugnisspruch versehen ist, der in künstlerisch-bildhafter Form dem Schüler ein seelisches Leitmotiv für das kommende Schuljahr vermitteln soll.[2]

Dazwischen gliedert sich das Schuljahr - abgesehen von den Ferien - dem Jahreslauf entsprechend im Zeitrhythmus von Herbst, Winter, Frühling und Sommer, und jeder Abschnitt wird durch Jahresfeste besonders hervorgehoben: Michaelisfest (29. September)[3] - Weihnachten - Ostern und schließlich das Johannisfest, das für den Sommer eine ebenso zentrale Stellung einnehmen soll wie das Weihnachtsfest für den Winter. - Die Bedeutung dieser jahreszeitlichen Feste (Michaeli "als Fest des Aufwachens gegenüber den Verfallstendenzen der Natur", die Adventszeit als Zeit froher Erwartung, Ostern "mit seinem Reichtum an Entdeckungen in der erwachenden Natur" und Johanni "als Fest der Sonne und der Elemente")[4], erst recht aber die Gestaltung dieser Feste in der Schule macht deutlich, daß entsprechend dem Jahresverlauf und seinem innewohnenden Rhythmus die Schüler rhythmische Impulse für Ihr Zeitgefühl[5], aber auch für ihr inneres und äußeres Lebensgefühl erhalten sollen.

- - - - - -

1) Bekanntlich gibt es kein Sitzenbleiben.

2) Dieser Spruch ist für jedes einzelne Kind entsprechend seiner Wesensart vom Lehrer ausgewählt oder eigens verfaßt. (Vgl. Zeitschr.Erziehungskunst 5/77: Von der Kraft der Zeugnissprüche).

3) Vgl. Wispler, M.: Das Michael-Fest als Antwort auf die drei großen Jahresfeste, in: Zeitschrift Erziehungskunst, H.2, 1980, S. 96 - 99

4) Kiersch, J.: a.a.O., S. 43

5) "Das Zeitbewußtsein ist an die Existenz von Rhythmen gebunden. Und wie der Uhrmacher nur dann eine Uhr konstruieren kann, wenn er einen rhythmisch arbeitenden Impulsgeber benutzt, so bildet sich das menschliche Zeitbewußtsein im Erleben der Rhythmen." (Motte, W.: a.a.O., S. 45)

D i s k u s s i o n

Über die psychohygienische Bedeutung der "bildenden Kraft zeitlicher Rhythmen" (Kiersch) - besonders wenn damit ein Wechsel von Anspannung und Entspannung verbunden ist - kann weitgehend eine Übereinstimmung zwischen der anthroposophischen und erziehungswissenschaftlichen Pädagogik festgestellt werden.[1)]

Im Zuge eines Vergleichs muß man aber ebenso feststellen, daß in der P r a x i s die anthroposophische Pädagogik ein weitaus differenzierteres System der Rhythmisierung im kleinen wie im großen, im Unterrichtsablauf wie im ganzen Schulleben, entwickelt hat und mit großer Konsequenz nutzbar macht. Hier können sich mannigfaltige Anregungen ergeben.

Wie schon in anderem Zusammenhang erwähnt, kann es allerdings nicht darum gehen, Maßnahmen der anthroposophischen Pädagogik in ihrer konkreten Ausformung einfach zu übernehmen (man denke etwa nur an die Besonderheit der rhythmischen "Rahmenteile" im Hauptunterricht).

Auch der (Sonderschul-)Lehrer an öffentlichen Schulen wird jedoch nicht nur den "Stoff" behandeln, sondern auch auf die Stimmung in der Klasse einwirken und versuchen, zu einem Rhythmus in der Art der Anforderungen usw. zu gelangen (In welchen Formen dies besonders geschehen könnte, wird im folgenden deutlich).

Zum Zwecke eines Ausgleichs von Anspannung und Entspannung sollten "schulleistungs-entlastende Angebote", besonders "aus dem musisch-handwerklichen Bereich", gemacht werden.[2)]

---

1) Vgl. besonders den bereits eingangs genannten Beitrag von A.Fuss und W.Bärsch; ebenso: R.G.E.Müller: Das erziehungsschwierige Schulkind, München 1962.

2) Bittner, G., Ertle, Chr., Chr., Schmid, V.: a.a.O. (Gutachten des Dt.Bildungsrats), S. 49; hier besonders bezugnehmend auf den Ansatz von Alisa Fuss.

Darüberhinaus sollte der rhythmische Wechsel der Lehr- und Lernformen im Vordergrund stehen, sowohl in der einzelnen Stunde als auch im Wechsel der Stunden untereinander.

Was den Rhythmus der Schultage anbetrifft, so weist ja hier die anthroposophische Pädagogik das Spezifikum in der herausgehobenen Stellung des Donnerstag auf. Ob sich daraus eine Anregung ergibt, kann hier nicht entschieden werden, und zwar allein schon deshalb nicht, weil im folgenden auf einen anderen Wochenrhythmus hingewiesen werden soll. Es sei hier angemerkt, daß Anstöße, die sich aus der Auseinandersetzung mit der anthroposophischen Pädagogik ergeben, sehr häufig den Effekt haben, daß eine Besinnung und ein Bewußtsein für bereits vorhandene Modelle aus der Geschichte der (im weiteren Umfeld) "eigenen" Pädagogik geweckt werden.
Wir möchten deshalb auf eine rhythmische Gestaltung der Schulwoche hinweisen, wie sie bereits bei Peter PETERSEN in dessen "Kleinen Jena-Plan" von 1927 zu finden ist. Petersen unterscheidet in Anlehnung an F.W.Dörpfeld "vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens"[1], nämlich Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier, und diese Formen werden zu einer rhythmischen Einheit zusammengefügt.

Auftakt und Abschluß der Woche bildet das Gespräch ("Montags- und Sonnabendkreis"). Dabei kann das Gespräch "bildenden" Charakter haben (etwa durch Erzählungen, Vorträge, Berichte) bzw. es dient "zur Verarbeitung und Ordnung von Gehörtem, Betrachtetem". Das Gespräch kann aber auch in Form der "belehrenden Unterhaltung zwischen Lehrer und Kindern" der Erziehungsarbeit in der Klasse dienen.

Die Arbeit "als Grundform des Tätigseins" findet sich an jedem Tag und in jedem Lernbereich.

- - - - - -

1) Petersen, P.: Der Kleine Jena-Plan (1927), 1974[55], S.55; alle weiteren Zitate: ders., ebenda, S. 56 - 57.

In die Arbeit fügen sich jedoch immer wieder Gesprächs- ("Unterhaltungs-") und Spielformen ein.
Das Spiel - je nach seiner Form - hat seinen Platz sowohl innerhalb des Unterrichts ("die Spielformen des Lernens mit allerhand Material, besonders während der ersten Schuljahre, einschließlich allerlei Bewegungsspiele zum Erlernen wie zum Einüben in Rechnen, Sprachlehre, Gesang, Dichtung") als auch zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden (z.B. Pausenspiele). Das Spiel hat dabei unterschiedliche Funktion und dient einmal der Unterstützung der Lernarbeit, zum anderen der Entlastung, der Freude und - wie übrigens auch im Sport - der Sozialerziehung.

Die Feiern sind Höhepunkte der ganzen Schulgemeinde und finden - sofern sie nicht an feste Daten gebunden sind - ebenso wie das Gespräch am Anfang und Ende der Woche statt ("Montags- und Sonnabendfeiern"). Die Feier hat jedoch einen anderen Charakter als das Gespräch in seiner Form als "bildende" oder "belehrende Unterhaltung" und betont im größeren Rahmen der ganzen Schule durch das Festliche das Gemeinschaftserleben als Schulgemeinde ("Wochenanfang und Wochenschluß sollten in jeder Schule gemeinsame Feier sein")[1]. Hinsichtlich der Vielfältigkeit der Anlässe und Formen ergibt sich ein mannigfaltiges Feierleben (etwa zu "Weihnachten, Karneval, Sommerfest; bei Aufnahme der Schulneulinge ..., bei ihrer feierlichen Einführung in die große Schulgemeinde am Schulgeburtstage; Feiern, die aus den verschiedensten Stoffgebieten während der Arbeit an ihnen entstehen und zu dramatischer Gestaltung Anlaß geben").[2]

Abgesehen von diesem aus den "vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens" zusammengefügten Wochenrhythmus findet sich bei Petersen noch eine sinnvolle Rhythmik in der Aufeinanderfolge der "sog. kulturkundlichen, naturkundlichen und gestaltenden Gebiete".[3]

1) Petersen, P.: a.a.O., S. 53
2) ders.: ebenda, S. 57.
3) ders.: ebenda, S. 51.

Wir meinen, daß eine solche rhythmische Gestaltung der Schulwoche und ihrer Wochentage, wie sie im Jena-Plan in allgemeiner Hinsicht vorgesehen ist, im besonderen den Bedürfnissen verhaltensgestörter Schüler zu entsprechen vermag.[1] (Darauf weist auch R.G.E. Müller hin)[2]

Die bereits genannten Anforderungen im Hinblick auf einen Wechsel der Lern- und Aktionsformen im Tages- und Wochenrhythmus sind darin ebenso erfüllt wie hinsichtlich der Rhythmisierung von Anspannung und Entspannung und der prägend-stabilisierenden Wirkung zeitlich-strukturierter Abläufe.[3]
Dies wird nicht zuletzt dadurch ermöglicht, daß - ebenso wie in der anthroposophischen Pädagogik - auch "die beiden anderen Urformen, Spiel und Feier"[4] in die schulische Arbeit und das Schulleben miteinbezogen werden.

– – – – – –

1) Eine zumindest teilweise Übernahme der Petersenschen Wochenrhythmik, für die hier plädiert wird, erscheint uns prinzipiell möglich, d.h. auch unabhängig von dem in diesem Zusammenhang nicht zu diskutierenden Kurs- und Gruppensystem der Jena-Plan-Pädagogik.

2) Müller, R.G.E.: Das erziehungsschwierige Schulkind, München 1962, S. 195 f.

3) Wir möchten in diesem Zusammenhang auch darauf hinweisen, daß uns die Sechstagewoche nicht nur wegen des bei Petersen vertretenen Wochenarbeitsplans, sondern auch allgemein sinnvoll erscheint, damit in der schulischen Arbeit keine Hast entsteht oder der einzelne Schultag überdehnt wird, denn zur Rhythmik gehört auch die Kategorie des Maßes.

4) Petersen, a.a.O., S. 56.

Welche Bedeutung im übrigen das Spiel hat, ist seit Fröbels "Menschenerziehung" (1826) und durch die moderne Spielpädagogik hinlänglich bekannt.
Die Bedeutung von Fest und Feier im Aufbau des "inneren Haltes" hat außerdem Maja NEF [1] in Anlehnung an Paul MOOR eindrücklich dargestellt.

Insgesamt hat die rhythmische Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens einen hohen pädagogisch-therapeutischen Wert, indem dadurch Entlastung, aber auch Orientierung und eine Stabilisierung der Stimmungen erzielt werden können.

---

1) Nef, Maja: Die Bedeutung von Fest und Feier in Erziehung und Heilerziehung, Bern 1969.

VI.5 Der künstlerische und handwerkliche Bereich in der Waldorfpädagogik und die besondere Bedeutung für verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler in Waldorf-Sonderschulen

Eine detaillierte Darstellung der künstlerischen Fächer - und der besonderen Ausformung, die Steiner diesen gegeben hat - würde allein eine eigene Dissertation ergeben.

Dies gilt vor allem unter dem zusätzlichen Aspekt des Heilerzieherischen, der in einer solchen Arbeit jeweils besonders aus dem pädagogisch-menschenkundlichen Zusammenhang herausgearbeitet bzw. abgeleitet werden müßte.

Grundsätzlich muß man unterscheiden zwischen dem Unterricht in den künstlerischen Fächern (im Klassenverband) und der künstlerischen Therapie (für einzelne Schüler). Eine h e i l e r z i e h e r i s c h e Bedeutung wird aber auch schon dem U n t e r r i c h t im künstlerischen Bereich zugesprochen. In den Therapieformen i.e.S. wird mehr i n d i v i d u e l l auf das einzelne Kind eingegangen und versucht, durch abgestimmte Maßnahmen zu einem Ausgleich der jeweiligen Störung zu gelangen.
Diese künstlerische Therapie findet teilweise in der Form statt, daß einzelne Schüler täglich für einen begrenzten Zeitraum aus dem Unterricht'herausgezogen'werden (der Schüler versäumt zwar in dieser Zeit Teile des Unterrichts, kann diese aber später nachholen), oder aber die therapeutischen Maßnahmen finden ein- oder zweimal wöchentlich im Anschluß an den eigentlichen Unterricht statt.

Für diese künstlerische Therapie stehen (in der Christian-Morgenstern-Schule: 4) Mitarbeiter zur Verfügung, die eine eigenständige Ausbildung auf künstlerischem Gebiet in einer anthroposophischen Ausbildungsstätte (z.B. in Dornach,

Stuttgart oder Alfter bei Bonn) erworben haben.[1)]

Der künstlerische Unterricht in Malen, Zeichnen, Plastizieren und teilweise auch der Musikunterricht wird bis zur 8. Klasse vom Klassenlehrer erteilt.
Um den Umfang dieser Abhandlung in insgesamt vertretbaren Grenzen zu halten, können wir uns im folgenden nur auf Hinweise beschränken - es sei hier noch einmal das Desiderat formuliert, daß sich eine andere wissenschaftliche Arbeit (etwa aus den Fachdidaktiken Kunsterziehung oder Musikerziehung, möglichst aus dem Bereich Sondererziehung und Rehabilitation) eigens dieser Fragestellung widmen möge.

I. Musisch-künstlerischer Bereich

a) Musik (Unterricht und Einzeltherapie)

Im Musikunterricht wird außer auf den Gesang großer Wert auf die Instrumentalmusik gelegt. Wohl jeder Schüler an einer Waldorfschule/Waldorf-Sonderschule spielt Blockflöte.[2)]

- - - - - -

1) Vgl. beispielhaft die Studienwege der "Alanus-Hochschule der musischen und bildenden Künste" in Alfter b.Bonn: Fachrichtung Musik und Musiktherapie: 3 Jahre; Fachrichtung Malerei: 3 Jahre; Fachrichtung Eurythmie mit künstlerischem, pädagogischem und therapeutischem Berufsziel: 4 Jahre Grundstudium.
Eine zusätzliche Heileurythmie-Ausbildung mit Anerkennung durch die medizinische Sektion am Goetheanum gibt es in Dornach und in Stuttgart.

2) Einige Schüler, auch in der Wuppertaler Waldorf-Sonderschule, spielen außerdem Cello oder Geige bzw. Blasinstrumente (Trompete, Posaune) und bilden das Schulorchester. - Anstelle der o.g. Blockflöte wird häufig, vor allem für Kinder in der Unterstufe, der pentatonischen Flöte der Vorzug gegeben, weil ihr Klang weicher ist.

Abgesehen von dem künstlerischen ergibt sich daraus auch ein bedeutsamer sozialer Aspekt, wenn die ganze Klasse (oder bei Schulfeiern die ganze Schule) gemeinsam musiziert. Die heilerzieherische Bedeutung, soweit sie die Musik selbst anbetrifft, wird in der Wirkung der Töne und Tonfolgen, d.h. im Musikerlebnis, und im Ausführen des Musizierens selbst gesehens.
Darüberhinaus hat die anthroposophische Heilpädagogik eigene und neuartige Instrumente entwickelt (so z.B. Handspiele, Klangtische und die von dem anthroposophischen Musikpädagogen Edmund PRACHT geschaffene Leier)[1], die auch in Waldorf-Sonderschulen eingesetzt werden.
Hier ergibt sich eine Parallele zu dem in der erziehungswissenschaftlichen Pädagogik und Sonderpädagogik bekannten "Orffschen Schulwerk" und Instrumentarium, auf dessen therapeutische Anwendung bei verhaltensgestörten Schülern erst jüngst hingewiesen wurde[2] (wir kommen in der abschließenden "Diskussion" noch darauf zurück).
Darüberhinaus finden, wie eingangs erwähnt, in den Waldorf-Sonderschulen für einzelne Schüler musiktherapeutische Maßnahmen statt, die in Absprache mit dem Schularzt (!) individuell abgestimmt sind. (Hier wird wieder das besondere Verständnis des Heilenden im Verhältnis von "Außen" und "Innen" deutlich).

b) Kunsterziehung (Unterricht und kunsttherapeutische Maßnahmen)

Unabhängig davon, daß Malen, Zeichnen und Plastizieren nach Möglichkeit in jeder Unterrichtsepoche den behandelten Unterrichtsstoff begleiten (z.B. bildnerische Darstellung im

---

1) Vgl. Pracht, E.: Die Entwicklung des Musikerlebens in der Kindheit, in: Heilende Erziehung. S. 324; Die Leier kann im Atelier für Leierbau, Lothar Gärtner, Konstanz, erworben werden und genießt als geistiges Eigentum von Edmund Pracht und Lothar Gärtner gesetzlichen Schutz.

2) Palmowski, W.: Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Schülern, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, H.8/79, S. 546 - 550

Geschichtsunterricht, plastisches Formen historischer Werkzeuge, Herstellen plastischer Landkarten in der Geographie-Epoche, Zeichnen als Vorbereitung des Schreibenlernens und später als Überleitung zum Geometrieunterricht), stehen für den eigentlichen praktisch-künstlerischen Unterricht[1] zwei Wochenstunden zur Verfügung.

Im Vordergrund steht dabei das Malen, weil nach Steiner über die Farbe erst schrittweise ein Formgefühl sich entwickeln kann:

> "Das elementare Malen der Kinder führt zunächst zu - scheinbaren - Zufallsergebnissen, weil sie nicht wissen, was die Farben von sich aus gestalten. In diesen Zufallsergebnissen spricht sich deshalb das unterbewußte Kindeswesen aus. - Die kindlichen Malereien dieser ersten Stufe, wenn in ihnen die Anlehnung an Materiell-Konkretes wirklich vermieden ist, stehen in einem Seelenraum, der nur durch die Farbenperspektive ausgeformt ist. -
> Zu einer zweiten Stufe gelangt man, wenn das Kind allmählich Erfahrungen mit der raumgestaltenden Kraft der Farben macht, so daß es schon weiß, bevor es den Pinsel in die Farbe taucht, welche Bewegung und dadurch Gestaltung sich ergeben wird, wenn es eine bestimmte Farbe aufstreicht. Auf dieser Stufe sollte man dem Kinde nur seelische Motive, niemals räumlich-gegenständliche geben. Es soll noch aus der Seele das Malerische schöpfen.
> Eine dritte Stufe, die man schon im 4., 5.Schuljahr anstreben kann, ergibt sich, wenn man zur Seelenraum gestaltenden Kraft der Farbe als solcher das Scheinen der beleuchteten Flächen im Außenraume hinzutreten läßt. Damit tritt das Malen aus dem Seelenraume etwa des Märchenbildes in den Außenraum der Körper und des Wachseins über. - Das Erleben eines Gemäldes setzt sich aus diesen zwei Elementen zusammen, erstens der äußeren Räumlichkeit, die aus der unbewußt denkenden Wahrnehmung der beleuchteten oder unbeleuchteten Flächen stammt, zweitens der rein empfundenen Farbenbewegung.-"[2]

1) In der 9.Klasse tritt ein eigenes Fach "Ästhetik" (mit Kunstbetrachtung und Kunstgeschichte) hinzu, über das es in dem von C.v.Heydebrand bearbeiteten Waldorflehrplan (S.39) heißt: "So können zugleich die Schüler z.B. in dem Übergang des Malerischen von Giotto bis Rembrandt unbefangen die objektive künstlerische Lösung von Seelenproblemen anschauen, welche das eigene Lebensalter fortwährend im Seelengrunde aufwirft."

2) Stockmeyer, E.A.K.: Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen, S. 325. (Hervorhebungen im Original)

Der gestalt-formerische Aspekt tritt also erst in der Mittelstufe auf, zuvor ist allein das Element der Farbe bestimmend, wobei dem Farberlebnis ein besonderer heilerzieherischer Wert beigemessen wird :

> "Das Malen ist durch die ansprechende Kraft der Farbe, die zugleich bleibend und freilassend ist, ein sanft lockendes, zwangloses und daher außerordentlich wirksames Mittel, die Innenwelt des Kindes zur Erwärmung und Ausstrahlung zu bringen. ... Farben haben - nicht zuletzt durch ihr stufenloses Ineinanderübergehen - einen stark ausgleichenden, Gegensätze verbindenden, Klüfte überbrückenden Charakter."[1)]

Dabei geht die anthroposophische Pädagogik - mit Goethe - von einem "Wesen der Farben"[2)] bzw. einer "Individualität der Farbe"[3)] aus, die auch auf die seelische Struktur übergreift (vergleiche Goethe:

> "Die Farben wirken nicht nur äußerlich, ebenso auch in dem Gemüt. Die Erfahrung lehrt uns, daß die einzelnen Farben besondere Gemütsstimmungen geben ... Diese einzelnen bedeutenden Wirkungen vollkommen zu empfinden, muß man das Auge ganz mit einer Farbe umgeben, z.B. in einem einfarbigen Zimmer sich befinden, durch ein farbiges Glas sehen. Man identifiziert sich alsdann mit der Farbe; sie stimmt Auge und Geist mit sich unisono ...").[4)]

Ein heilerzieherischer Effekt (unter therapeutischem Aspekt auch im Rahmen einzelkünstlerischer Maßnahmen) kommt daher vor allem den sog. "Umkehrübungen" zu, bei denen man nach Steiners Angaben "im Kind ... hervorrufen solle, was es heißt, einen Punkt von einem Kreis umlaufen zu lassen, und was es heißt, Schwarz, Rot, Grün, Gelb, Blau zu empfinden, und daß man im Kinde hervorrufen solle das ganze ungeheuere Erleben, das man haben kann beim Erleben des Unterschiedes, ob da im Innern ein Rot und außen Grün ist, oder umgekehrt."[5)]

---

1) Anregungen zum Bildungsweg ..., S. 39

2) Steiner, R.: Das Wesen der Farben (Vortrag vom 6.5.1921), Dornach 1942[2].

3) Koch, E., Wagner, G.: Die Individualität der Farbe, Stuttgart 1980.

4) Zit. nach Clausen, A., Riedel, M.: Schöpferisches Gestalten mit Farben, Stuttgart 1977[2], S. 108.

5) Koch, E., Wagner, G.: Die Individualität der Farbe, Forts.s.S. 200

Zusätzlich ergibt sich eine befreiende Wirkung durch die Technik des Naß-in-Naß-Malens auf großem Blatt mit breitem Pinsel (häufig in reinen Aquarell- oder Pflanzenfarben, die das "Wesen" der Farbe unverfälscht und leuchtend zum Vorschein bringen).

Was das Plastizieren anbetrifft, so soll der "Trieb nach plastischer Gestaltung"[1] geweckt und in dem Modellieren organisch-naturhafter Formen zum Erleben gebracht werden.

Hinsichtlich des Zeichnens gewinnt bei verhaltensgestörten Schülern besonders das (auf der Grundlage von Angaben Steiners) von Hermann KIRCHNER entwickelte "Dynamische Zeichnen"[2] Bedeutung. Während beim Malen hauptsächlich die Farbe und die Fläche im Vordergrund stehen und die Formen und Konturen weich und fließend sind, dominiert beim "Dynamischen Zeichnen" die Linie, allerdings unter besonderen Gesichtspunkten ("Es handelt sich um die Gestaltung der Linie, wobei dieselbe zum Ausgangspunkt die eigene Bewegung hat und somit zum graphischen Niederschlag derselben wird").[3]
"Linie" wird also verstanden als "Spur", genauer gesagt als "Spur der aus dem Innern impulsierten Gliedmaßenbewegung",[4] und was sich hier abbildet, kann gestalterisch umgeformt werden und soll dadurch wieder auf das Innere des Kindes harmonisierend zurückwirken.

– – ·· – – –

Forts.von S. 199
S. 47; vgl. auch Steiner, R.: Konferenzen (Konferenz vom 16.11.1921):"Da sagt man zum Beispiel dem Kinde: Du hast hier in der Mitte deines Blattes einen gelben Fleck, mache ihn blau, mach das ganze Bild so, daß alle anderen Farben auch danach geändert sind."

1) Stockmeyer, E.A.R.: a.a.O., S. 325.

2) Kirchner, H.: Über dynamisches Zeichnen, in: Heilende Erziehung, S. 276 - 299

3) ders.: a.a.O., S. 276

4) Anregungen zum Bildungsweg ..., S. 41.

Während das Malen und der Umgang mit Farbe sich primär an das Gefühlsleben richtet (oder anthroposophisch-menschenkundlich ausgedrückt: an das empfindungsmäßig-Astralische des "rhythmischen Systems" mit der organischen Grundlage von Blutzirkulation und Atmung), so wirkt das "Dynamische Zeichen" über das Gliedmaßensystem und den Stoffwechsel ordnend und kräftigend auf das Willensleben des Kindes.[1)]
Sowohl hieraus als auch aus dem Bereich des Malens (mit der Wirkung der Farbe)[2)] werden besondere einzeltherapeutische Maßnahmen abgeleitet.

c) Eurythmie

Bei der Eurythmie, die es als Lauteurythmie ("sichtbare Sprache") und als Toneurythmie ("sichtbarer Gesang") gibt[3)], muß man unterscheiden zwischen der eigentlichen künstlerischen Eurythmie als der von Steiner 1912 inaugurierten Bewegungskunst[4)] und der pädagogischen Eurythmie, die aus der künstlerischen Eurythmie hervorgegangen ist und die bereits 1919 bei der Gründung der ersten Waldorfschule von Steiner in den Lehrplan eingefügt wurde.

- - - - -

1) Vgl. die Ausführungen in dieser Arbeit über Steiners organisch-seelische Dreigliederung des Menschen

2) Die Bedeutung, die der Wirkung der Farbe zugemessen wird, zeigt sich auch in der farbigen Gestaltung der Klassenräume.- In der Farbtherapie gibt es, soweit entsprechende Räumlichkeiten in der Schule vorhanden sind, Räume mit roten Fenstern und Vorhängen (rot=anregend) oder eine entsprechend blaue Gestaltung (blau=beruhigend).

3) Steiner, R.: Eurythmie als sichtbare Sprache (15 Vorträge 1924 in Dornach), Stuttgart 1968[3], und: ders.: Eurythmie als sichtbarer Gesang (8 Vorträge zur Ton-Eurythmie, ebenfalls gehalten 1924 in Dornach).

4) siehe: Maier-Smits, L.: Die Anfänge der Eurythmie, in: Wir erlebten Rudolf Steiner, Erinnerungen seiner Schüler, Stuttgart 1970[4], S. 147 ff.

Außerdem gibt es eine spezielle Heileurythmie, die stark medizinisch ausgerichtet ist.

Im Rahmen der Waldorfschulen und Waldorf-Sonderschulen ist die Eurythmie ein obligatorisches Unterrichtsfach (1. bis 4. Schuljahr je eine Stunde in der Woche, 5. bis 12. Schuljahr je zwei Stunden in der Woche).[1] - Dabei ist der Eurythmie-Unterricht um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, sei dies gesagt - kein Ersatz für den Sportunterricht, der in der Unterstufe mit einer Stunde, in der Mittel- und Oberstufe mit zwei Wochenstunden erteilt wird.

Betrachten wir zunächst, was Steiner allgemein unter Eurythmie versteht:

> "Eurythmie soll eine Kunst sein, deren Ausdrucksmittel gestaltete Bewegungsformen des menschlichen Organismus an sich und im Raume, sowie bewegte Menschengruppen sind. Es handelt sich aber dabei nicht um mimische Gebärden und auch nicht um Tanzbewegungen, sondern um eine wirkliche sichtbare Sprache oder einen sichtbaren Gesang. Beim Sprechen und Singen wird durch die menschlichen Organe der Luftstrom in einer gewissen Weise geformt. Studiert man in geistig-lebendiger Anschauung die Bildung des Tones, des Vokals, des Konsonanten, des Satzbaues, der Versilbung usw., so kann man sich ganz bestimmte Vorstellungen bilden, welche plastischen Formen bei den entsprechenden Sprach- oder Gesangsoffenbarungen entstehen. Diese lassen sich nun durch den menschlichen Organismus, besonders durch die ausdrucksvollsten Organe, durch Arme und Hände, nachbilden. Man schafft dadurch die Möglichkeit, das,was beim Singen oder Sprechen gehört wird, gesehen werden kann."[2]

---

1) Vgl. Stundentafel des Waldorflehrplans, S. 56

2) Steiner, R.: in einer einleitenden Ansprache zu einer Eurythmie-Aufführung (anfangs hielt Steiner solche Einführungen bei jeder Eurythmie-Aufführung - vgl.: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, S. 108), zit. n. Festschrift der "Erziehungskunst", 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1969, S. 406.

Dasjenige, das durch die Stimme, d.h. durch die Bewegung der Stimm- und Sprechorgane geformt wird als ein im Raume unsichtbarer Luftstrom, soll als plastische Form (Luftgebärde) sichtbar gemacht werden, oder wie Willy AEPPLI über die Eurythmie schreibt:

> "Sie nimmt ihren Ausgangspunkt von der Anschauung Goethes, daß alle Kunst die Manifestation geheimer Naturgesetze ist, die ohne solche Offenbarung verborgen bleiben müßten. Die Bewegungstendenzen im menschlichen Kehlkopf und den mit ihm verbundenen Sprachorganen, wie sie beim Sprechen und Singen zwar vorhanden, aber nicht sichtbar sind, werden durch die Eurythmie umgesetzt in sichtbare Bewegungen des Gesamtkörpers."[1)]

Diese Bewegungen wiederum sind nicht etwas Willkürliches, sondern sind von Steiner der leiblich-seelischen Organisation des Menschen abgelesen. Nach der anthroposophischen Menschenkunde verfügt der Mensch nämlich über einen Ätherleib (Lebens- oder Bildekräfteleib)[2)], in dem die entsprechenden Bewegungsformen "in steter Lebendigkeit fortwährend entstehen und vergehen",[3)] das heißt "wir haben im Ätherleib fortwährend die Tendenz, Eurythmie zu treiben; das ist etwas, was der Ätherleib einfach von selbst macht. Eurythmie ist ja nichts anderes, als die ganzen Bewegungen abzulesen von dem, was der Ätherleib machen will."[4)]

- - - - - -

1) Aeppli, W.: in: Lexikon der Pädagogik, hrsgg. vom Francke Verlag, Bern, 1. Band, S. 386, zit.n. Schneider, J., a.a.O., S. 166.

2) Siehe Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, S. 19.

3) Bort, Julia: in: Heilende Erziehung, Stuttgart 1977^{3}, S. 127.

4) Steiner, R.: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (1920), Dornach 1972, S. 38.

In diesem Sinne entsprechen nach Steiner die eurythmischen Übungen der natürlichen Ausdruckskraft, die aus dem Organischen herausentwickelt werden müsse. "Indem der menschliche Leib angemessen wird der Welt der Bewegung ... , wird auch in gesunder Weise auf den menschlichen Organismus und auf die menschliche Seelenverfassung gewirkt werden können. Denn vieles, was unhygienisch ist heute in der äußeren Welt, das rührt davon her, daß so wenig Harmonie ist zwischen dem, was der physische Leib in Anpassung an die äußere Welt tut und dem, was eigentlich der Ätherleib durch seine innere Beweglichkeit von dem physischen Leib verlangt. Dieses Nicht-Zusammenstimmen möchten wir aufheben durch eine Bewegungsfähigkeit des physischen Leibes, die dem Ätherleib entspricht."[1)]

Hier ist bereits der Übergang zu dem h y g i e n i s c h e n Element der pädagogischen Eurythmie, die Steiner als "geistig-seelisches Turnen"[2)] bezeichnet hat.

Es würde zu weit führen, die einzelnen Eurythmiefiguren, das Laufen bestimmter Raumformen oder die einzelnen Stabübungen zu beschreiben. Dies wäre in der Tat auch nur eine Deskription; wichtiger erscheint uns, wie nach Steiner das Unterrichtsfach Eurythmie auf die ausführenden Schüler w i r k t.

- - - - - -

1) ders.: anläßlich der ersten öffentlichen Eurythmievorführung im August 1913, wiedergegeben im Vorwort (Elisabeth Baumann) zu Steiner, R.: Heileurythmie, Vorträge vom 12. bis 18. April 1921 in Dornach, Dornach 1952, S. VI.

2) ders.: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen (1924), Dornach 1972, S. 106.

"Wir haben in den Lehrplan der Waldorfschule diese Eurythmie organisch eingefügt. Und ich mußte öfter sagen, wenn ich die Aufgabe hatte, diese Eurythmie als einen obligatorischen Lehrgegenstand in dem Lehrplan der Waldorfschule zu rechtfertigen, daß in ihr zu sehen ist nach dieser Seite hin eine Art beseelten und durchgeistigten Turnens. Ich betone ausdrücklich, daß damit nicht irgend etwas Abträgliches gegen das Turnen vorgebracht werden soll ... Das Turnen hat mehr zu tun mit denjenigen Bewegungen, mit denjenigen Anstrengungen des menschlichen Organismus, durch die sich der menschliche Körper in die Gleichgewichtslage der Welt gegenüber hineinstellt. Man hat es zu tun mit dem Suchen der Beziehung des menschlichen Zirkulations- und Bewegungssystems zum Raum und seiner inneren Formung, seiner inneren Dynamik.
Die Eurythmie als Kindererziehungsmittel ist aber noch etwas anderes, etwas, was sich als in geradliniger Fortsetzung dessen, was im Turnen geschieht, mehr nach dem Inneren des menschlichen Organismus, von selbst ergibt. In der Eurythmie hat man es mehr zu tun mit jener qualitativen inneren Dynamik, die sich mehr abspielt zwischen Atmungs- und Zirkulationssystem. Der Mensch ist, indem er sich leiblich in der Eurythmie betätigt, mehr darauf hinorientiert, dasjenige, was sich abspielt zwischen Atmung und Zirkulation, in die Bewegung des menschlichen Organismus überzuführen. Dadurch bekommt der Mensch gerade durch die Eurythmie ein inniges leiblich-seelisches Verhältnis zu sich selber. Und er bekommt ein Erlebnis von der inneren Harmonie des ganzen menschlichen Wesens. Ein solches Erlebnis von der inneren Harmonie des ganzen menschlichen Wesens wirkt wiederum festigend auf den ganzen Menschen zurück. Das Wesen dieses beseelten durchgeistigten Turnens - während beim gewöhnlichen Turnen mehr das Leibliche betätigt ist - wirkt allerdings dann in das Seelisch-Geistige sehr stark hinein. So ist in der Eurythmie der ganze Mensch nach Leib, Seele und Geist betätigt."[1)]

Auch diese Erläuterung ist jedoch noch nicht ausreichend für ein Verständnis dessen, wie die Wirkweise der Eurythmie von Steiner eigentlich gesehen wird. Im Grunde ist die Eurythmie dasjenige Element der Pädagogik Steiners, in dem das Leib-Seele-Verhältnis, wie Steiner es sieht, am intimsten zum Ausdruck kommt.

\- - - - - -

1) ders.: in einer Ansprache vom 27.3.1923, wiedergegeben in: Festschrift der "Erziehungskunst", H. 8/9, 1969, S. 408.

Der ganze Zusammenhang der Wirkweise der Eurythmie erschließt sich erst vor dem Hintergrund der anthroposophisch-geisteswissenschaftlich "geschauten" Erkenntnis über die Anthropogenie, in der die physische Leibwerdung des Menschen und seiner Organe aus dem Geistigen erklärt wird - ein Prozeß, der zur Folge hat, daß das Geistige als Wirkkraft im Stofflichen weiterwirkt und den Menschen mit seinem geistigen Ursprung in Zusammenhang hält.

Dieser Zusammenhang des Menschen mit seinem geistigen Ursprung bildet die eigentliche Grundlage der Eurythmie, indem sie durch die besonderen Bewegungsformen das Geistige gleichsam aus der Tiefe des Organischen wieder hervorholt.

> "Bei all denjenigen Organen, die sich daran betätigen, sitzt nämlich das Geistige zunächst in den Organen drinnen. Wenn Sie das Kind eurythmisieren lassen, so kommt es in Bewegung und durch den Verlauf dieser Bewegung strömt das Geistige, das in den Gliedern ist, aus den Organen nach oben. Es ist eine Erlösung des Geistigen, wenn ich das Kind eurythmisieren ... lasse. Das Geistige, von dem die Glieder strotzen, wird herauserlöst. Das ist der reale Vorgang. Es ist also ein wirkliches Herausholen des Geistigen aus dem Kinde, was ich dabei vollbringe. Und das hat nun wiederum zur Folge, daß, wenn das Kind aufhört solche Übungen zu machen, das Geistige darauf wartet, um Verwendung zu finden ... Das Kind ist ein ganz anderes Wesen geworden; es hat viel mehr Geistiges in sich."[1)]

Indem die Luftgebärde, die der Laut oder Ton unsichtbar im Raum formt, in eine leibliche Bewegung übergeführt wird, bildet sich nach Steiner entsprechend der mitvollzogenen Schwingungen im Lebens- oder Bildekräfteleib eine Resonanz im Organisch-Leiblichen, die bewirkt, daß das Geistig-Seelische sich aus der Leiblichkeit herausentwickelt.

– – – – – –

1) ders.: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (sog. Ergänzungskurs), 8 Vorträge 1921 in Stuttgart, Dornach/Schweiz 1971[3], S. 62.

Dies setzt natürlich auch voraus, daß man den Lauten und Tönen ein eigenständiges "geistiges Wesen" zuerkennt, wie Steiner dies tut.
Aufgrund der dargestellten Voraussetzungen ist die Eurythmie und die Begründung ihrer Wirkweise auf erziehungswissenschaftlicher Seite mit keiner anderen Bewegungsform direkt vergleichbar, weil das "Geistige", wie Steiner es versteht, in anthropologischer und kosmischer Hinsicht eine Kategorie ist, die von den "üblichen Wissenschaften" nicht nachvollzogen werden kann.
Allerdings gibt das Erscheinungsbild der Eurythmie nicht unmittelbar Aufschluß über den "geistigen" Hintergrund ihrer Wirkweise.[1)]
Wenn z.B. Gedichte oder Musikstücke eurythmisch dargestellt werden - die Bewegungen beschränken sich nur auf die besonders charakteristischen Laute oder Töne -, dann steht in "lernmäßiger" Hinsicht für die Schüler das choreographische und das soziale Element der Eurythmie im Vordergrund. Auch wird die Eurythmie von den Schülern als "Entspannung" empfunden, ohne daß diese Wirkung von den Schülern selbst begründet werden könnte.

Bei verhaltensgestörten und lernbehinderten Kindern will die anthroposophische Pädagogik festgestellt haben, daß diese Kinder zwar zunächst gehemmt bis abneigend der Eurythmie gegenüberstehen, daß aber bald die Eurythmie-Stunde auch von diesen Schülern "angenommen" wird.
Wegen der besonderen sozialen Bedeutung werden gesonderte Eurythmie-Stunden für einzelne Schüler auch nicht nur als Individualmaßnahme, sondern zum Teil auch in eigens zusammengestellten Kleingruppen durchgeführt.

- - - - - -

1) Dies erscheint auch nicht notwendig. Im Gegenteil könnte man sogar sagen, daß, wenn die Schüler über die Begründung der Eurythmie in ihrer Wirkweise unterrichtet würden, daß dann die Waldorfschule in der Tat "Anthroposophie lehren" würde. - In der öffentlichen Schule werden die Schüler bei pädagogischen und pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen auch nicht informiert, wie diese Maßnahmen sich theoretisch begründen.

Liegen besondere, individuelle Störungen größeren Umfangs vor, so gibt es dafür eine spezielle Heileurythmie[1], die von einer Heuleurythmistin bzw. einem Heileurythmisten nach Absprache mit dem Schularzt durchgeführt wird.

II. Praktisch-handwerklicher Bereich

So wie Steiner den Künsten und der künstlerisch-musischen Betätigung allgemein eine harmonisierende Funktion zumißt, die innerhalb seiner Gesamtkonzeption von Erziehung unverzichtbar ist[2], so gilt es nach Steiner auch, die praktisch-handwerklichen Anlagen des Kindes und Jugendlichen zu fördern, da auch hiervon eine bedeutende erzieherische Wirkung auszugehen vermag.

Daß es an allen Waldorfschulen und Waldorf-Sonderschuleinrichtungen einen breit ausgebauten handwerklichen Bereich gibt, muß darüberhinaus auch unter einem lebenspraktischen und sozialen Aspekt gesehen werden:

> "Wir versuchen uns hineinzuleben in die Anforderungen des sozialen und technischen Lebens. Da wurde versucht, das Kind so zu erziehen und zu unterrichten, daß es später arbeiten, eingreifen kann in das Getriebe, daß es sich sozial hineinstellen kann in das Menschenleben, mit den übrigen Menschen auskommt. Wir versuchen, ihm Geschicklichkeiten und Kenntnisse beizubringen, wodurch es in das technische Leben hineinwächst, so daß seine Arbeit für die Gesellschaft wie für das menschliche Leben etwas bedeuten kann, und daß es selbst einen Lebensweg findet im Zusammenhang mit dem übrigen sozialen Leben der Menschheit."[3]

---

1) Die Heileurythmie im engeren Sinne ist jedoch ein Element der eigentlichen anthroposophischen Heilpädagogik und bildet einen Teil der pädagogisch-medizinisch integrierten Arbeit mit schwer behinderten Kindern.

2) Steiner beruft sich hierbei auch auf Schiller, auf dessen ästhetischen Erziehungsbegriff er in seiner Biographie wiederholt hinweist.

3) Steiner, R.: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (1921), Dornach 1971, S. 89.

So werden Fächer unterrichtet wie Handarbeit (von der 1. bis zur 10. Klasse, für Jungen und Mädchen gemeinsam, mit Häkeln, Stricken, Nähen, Herstellen von Gebrauchsgegenständen und Kleidungsstücken), Handwerksunterricht ab der 6. Klasse (Bearbeiten von Holz, Herstellen von beweglichem Spielzeug bishin zu "anfänglichen Übungen in der Möbelschreinerei"[1]) und abwechselnd damit Gartenbau (die Schüler legen Beete an und lernen Bodenbearbeitung und Düngung, Veredelung von Gehölzen, Obstzucht usw.).[2]

Außerdem finden in der Oberstufe Unterrichtsprojekte im Buchbinden und Feldmessen statt.

Am Ende fertigt jeder Schüler aus einem dieser Bereiche seine Jahresarbeit an.

Gerne hätte Steiner übrigens auch einen Schuster an den Waldorfschulen gesehen[3], was sicherlich an einigen Waldorfschulen auch verwirklicht worden ist.

Die Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule hat für ihre Schüler eine Schmiede eingerichtet.[4]

Insgesamt wird dem praktisch-handwerklichen Bereich ein dreifacher Wert (insbesondere für verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler) zugesprochen:

---

1) Stockmeyer, E.A.K.: a.a.O., S. 340.

2) Sämtliche Angaben: siehe Waldorflehrplan

3) Stockmeyer: a.a.O., S. 333.

4) Der handwerkliche Bereich liegt in den Händen von Handwerksmeistern, Gärtnern usw. Hier wird deutlich, welche personellen und sachlichen Voraussetzungen eine Waldorfschule/Waldorf-Sonderschule haben muß, was vor allem bei Schulgründungen häufig ein Problem ist. Ohne diese Voraussetzungen vorweisen zu können, werden Neugründungen, die ja immer von einer örtlichen Gründungsinitiative und einem gegründeten Trägerverein ausgehen, nicht in den "Bund der Freien Waldorfschulen" aufgenommen, was Konsequenzen im Hinblick auf die behördliche Anerkennung hat. - Die Mitarbeiter aus dem handwerklichen und künstlerischen Bereich stehen sich übrigens finanziell in der Regel nicht schlechter als die Lehrer, da es an den meisten Waldorfschulen/-Sonderschulen eine "interne Gehaltsregelung" gibt, derzufolge die Mitglieder des Kollegiums nicht nach Ausbildungsmerkmalen, sondern nach frei zu vereinbarenden Gesichtspunkten - d.h.: entsprechend ihren Bedürfnissen - besoldet werden.

1) ein gewisser arbeitstherapeutischer Effekt (körperlicher Ausgleich einschließlich der Freude über die geleistete Arbeit)
2) Förderung der Handgeschicklichkeit und Harmonisierung der Motorik
3) lebenspraktische Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt.

Dem letzten Ziel dienen auch die zahlreichen Praktika. So gibt es z.B. in der Wuppertaler Waldörf-Sonderschule ein Land- und Forstpraktikum (9. Klasse), ein Sozialpraktikum (Altenwohnheime, Kindergärten, Krankenhäuser, aber auch in der Einrichtung für Geistigbehinderte (Troxler-Haus) - 10. Klasse) und ein Industriepraktikum (11. Klasse;- alle Praktika haben eine 3 - 4 wöchige Dauer).

D i s k u s s i o n

Hinsichtlich des Bildungswertes praktisch-handwerklicher Tätigkeit läßt sich ein weiter Bogen spannen von Goethes "Wilhelm Meisters Lehrjahre" über Pestalozzis Leitmotiv der Bildung von Kopf, Herz und Hand bishin zu Kerschensteiner und zu Hermann Lietz.
Hier liegen historische Ansätze und Begründungen vor, die sicherlich - wie bei Kerschensteiner und Lietz - eine jeweils unterschiedliche praktische Ausgestaltung fanden; allgemein ist die Bedeutung praktisch-manueller, "hand"-werklicher Betätigkung im Rahmen der schulischen Unterrichts- und Erziehungsarbeit unbestreitbar, auch und möglicherweise vor allem für verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler.

Was die heutige Situation (des öffentlichen (Sonder-) Schulwesens) anbetrifft, so gibt es zwar ein Fach "Arbeitslehre", und die Schüler erhalten Unterricht in Werken, Textilgestaltung und Hauswirtschaft (wobei positiv hervorzuheben ist, daß Werken, Textilgestaltung und Hauswirtschaft für Jungen und Mädchen endlich gemeinsam erteilt werden) - insgesamt ist aber anders als in der Waldorfpädagogik und anders als in den o.g. historischen Beispielen der handwerkliche Bereich nicht im eigentlichen Sinne ein Bestandteil der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsarbeit.
Hier bieten die Waldorfschulen im allgemeinen und die Waldorf-Sonderschulen im besonderen ein ungleich breiteres Angebot, das in jedem Kind bzw. Jugendlichen die praktischen Anlagen fördert und damit einen Teil zur Persönlichkeitsbildung beiträgt.
Was den künstlerischen und musischen Bereich anbetrifft, so läßt sich im Vergleich feststellen, daß - zum einen - inhaltliche und methodisch-didaktische Unterschiede[1] bestehen (entsprechend der unterschiedlichen Begründungsebenen).

Zum anderen gilt auch hier wieder, daß in den öffentlichen Schulen (und Sonderschulen, denn um diese geht es ja) die künstlerisch-musische Betätigung und die entsprechenden Fächer bei weitem nicht den Stellenwert haben, der diesen zukommen könnte - und dies, obwohl von Seiten der erziehungswissenschaftlichen Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik übereinstimmend und eigens formulierter "sonderpädagogischer Ertrag"[2] bzw. ein "quasi therapeutischer

---

1) Als Beispiel sei hier nur der Kunstunterricht genannt. - Dazu, wie der Kunstunterricht an Waldorfschulen sich selbst sieht im Vergleich mit der gegenwärtigen kunstdidaktischen Diskussion und der Praxis an öffentlichen Schulen, vergleiche: Jünemann, M., Weitmann, F.: Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule, Stuttgart 1976, S. 88 - 89.

2) Bleidick, U., Heckel, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule), Berlin-Charlottenburg 1970², S. 241.

Effekt"[1] in dieser Richtung festgestellt wird; ja MÜLLER spricht sogar von "Übergangsmethoden" zur Therapie.[2]

Besonders erwähnt werden kann in diesem Zusammenhang etwa das "Zweihändig-rhythmische Gestalten", das von R. TÖNNE entwickelt wurde und dessen Wert für hirngeschädigte, aber auch für neurotische Kinder besonders hervorgehoben ist.[3]

Ausgesprochen therapeutische Maßnahmen auf künstlerischer Grundlage gibt es eigentlich nur im Zusammenhang einer klinisch-therapeutischen Behandlung bzw. in der psychologischen Praxis, nicht im Rahmen der Schule (vgl. die Aufsätze im Handbuch der Kinderpsychotherapie [4]: Kunst-Therapie mit Kindern (Edith Kramer), Die Bedeutung des Fingermalens in der Kinderpsychotherapie (Liselotte Pekney), Musiktherapie bei verhaltensgestörten Kindern (Julienne Brown), Musik-Maltherapie (H.D. Peltz)).
Formen der Musiktherapie haben allerdings teilweise auch Eingang in die Schulen für Verhaltensgestörte gefunden. So heißt es in einem Beitrag in der Zeitschrift für Heilpädagogik:

---

1) Müller, R.G.E.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern, München/Basel 1976, S. 127.

2) ders.: a.a.O., S. 127, S. 129.

3) Tönne, R.: Bildnerische Erziehung an Sonderschulen 1976^2, S. 51, 53, 54.

4) Biermann, G., (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. I, München/Basel 1971^2, S. 477 - 507.

> "Obwohl die Musiktherapie als noch sehr junge Wissenschaft sich zu noch keiner einheitlichen theoretischen Konzeption durchgerungen hat, scheint doch ihre Bedeutung in der Praxis an E-Schulen nicht in Frage gestellt. Nach einer schriftlichen Befragung der E-Schulen in NRW im Jahre 1977 wird in mindestens elf E-Schulen in NRW Musik unter therapeutischen Zielsetzungen eingesetzt. Das Fehlen der Musiktherapie an anderen E-Schulen wurde (mit einer Ausnahme) begründet mit dem Fehlen von entsprechend ausgebildeten Musik-Sonderpädagogen, bzw. dem Fehlen des nötigen Instrumentariums. Ihr Wert wurde jedoch grundsätzlich anerkannt, teilweise ausdrücklich betont."[1)]

Was das angesprochene Fehlen geeigneten Personals anbetrifft, so sind die Waldorf-Sonderschulen, in denen die künstlerische bzw. musische Betätigung über den unterrichtlichen Rahmen hinaus die Form einer einzeltherapeutischen Maßnahme annehmen kann, durch eigens ausgebildete Mitarbeiter hier in einer besseren Situation.

Unabdingbare Voraussetzung zur Gründung einer Waldorfschule ist zum Beispiel, daß der Eurythmie-Unterricht sichergestellt ist (bei Waldorf-Sonderschulen in therapeutischer Akzentuierung auch als Maßnahme für einzelne Kinder, möglicherweise in Form einer ausgesprochenen Heileurythmie). Und damit sind wir bei einer Besonderheit, die in den öffentlichen Schulen und Sonderschulen keine Entsprechung hat[2)] (und schon gar nicht in der Gestalt eines eigenen Unterrichtsfaches).

- - - - -

1) Palmowski, W.: Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Schülern, in: Z.f.Heilpäd., H.8/79, S. 550; vgl. auch die entsprechenden Literaturhinweise dort zum O r f f-S c h u l w e r k unter therapeutischer Akzentuierung.

2) Es kann deshalb nicht die Eurythmie selbst diskutiert werden, sondern die Einordnung der psychohygienischen und heilerzieherischen Bedeutung, die einer Bewegungsschulung überhaupt aus der Sicht der E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t zukommt.

Bevor wir darauf eingehèn, daß es aber durchaus Formen der Bewegungs- und Ausdruckserziehung gibt, die im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbarwissenschaften entwickelt wurden, sei ein Aufsatz von Rolf SASSE erwähnt, der in der (vom damaligen Verband Deutscher Hilfsschulen herausgegebenen) "Zeitschrift für Heilpädagogik" im Jahre 1950 (!) erschienen ist unter dem Titel: "Die Bedeutung der Eurythmie für das gehemmte Kind." Das Fazit dieses Aufsatzes ist, daß "die von der Anthroposophie gelehrte eurythmische Erziehung wegweisend (ist)."[1] Insgesamt läßt Sasse in der apologetischen Art seiner Darstellung die besonderen Voraussetzungen der Eurythmie außer acht, d.h. er berücksichtigt in seinem Plädoyer für die Hilfsschule (Lernbehindertenschule) nicht, daß die Eurythmie von Begründungen ausgeht, die nur innerhalb Steiners Menschenkunde nachvollziehbar sind, und daß deshalb eine Übernahme der Eurythmie in die öffentlichen (Sonder-)Schulen gar nicht möglich sein kann. Die Bedeutung des o.g. Aufsatzes Sasses kann daher auch nur in seinem historischen Wert gesehen werden, insofern als dieser Aufsatz, erschienen in einer sonderpädagogischen Zeitschrift, sich überhaupt mit einem Element aus der Pädagogik Steiners beschäftigt.
Erwähnt werden sollte dieser Aufsatz denn auch deshalb, weil es sich im Rahmen dieser Arbeit sozusagen um einen "historischen Fund" handelt, und zum anderen, um daran zu verdeutlichen, daß die Begründungsgrundlage in der öffentlichen Pädagogik und Sonderpädagogik nur die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbar- bzw. Hilfswissenschaften sein können.

Dabei wird in der erziehungswissenschaftlichen Pädagogik und besonders der Sonderpädagogik der Wert einer rhythmischen Bewegungsschulung durchaus anerkannt und begründet.

- - - - - -

1) Sasse, R.: Die Bedeutung der Eurythmie für das gehemmte Kind, in: Z.f.Heilpäd. (Heilpädagogische Blätter), 11/1950, S. 9.

Die befreiende und entspannende Wirkung (gegenüber Anspannung und Verkrampfung), das Anknüpfen an den natürlichen Bewegungsdrang und dessen harmonisierende Umformung, das Bewußtwerden und die Koordination der eigenen Körperlichkeit und der Bewegungen, das Gefühlserlebnis, die Förderung der Vitalfunktionen und schließlich das intrapsychische Erlebnis einer Stabilisierung der Stimmungen seien hier nur als Stichworte genannt.
In diesen Zusammenhang gehört sicherlich, daß nach einer Untersuchung aus dem Jahre 1979 70 Prozent der lernbehinderten Schüler und bei "sprachauffälligen und verhaltensgestörten Kindern ... 52 bzw. 47 Prozent der Fälle vielfältige Auffälligkeiten im Bewegungsverhalten (zeigten)."[1)]

Soweit keine organischen Befunde oder Funktionsstörungen vorliegen, können diese Bewegungsauffälligkeiten als das nach außen sich ausdrückende Symptom eines inneren "Ungeordnet-Seins" bewertet werden, und der Ansatz einer "Rhythmischen Erziehung", wie er z.B. von Elfriede FEUDEL vertreten wird, ist entsprechend der, daß über eine rhythmisch-geordnete Steuerung und entsprechende Bewegungsübungen (etwa in der Dimension der Zeit: schnell - langsam, oder in der Dimension der Kraft: stark - schwach, laut - leise, schwer - leicht, straff - locker[2)] die Konzentration und die willentliche Eigenkontrolle gesteigert und damit ein Prozeß der "Selbsterziehung" eingeleitet werden soll, dessen psychischer Transfer-Effekt sich vor allem bei Schwererziehbaren positiv bemerkbar mache.[3)]

- - - - - -

1) Schilling, F.: Die pädagogische Förderung Behinderter im Aufgabenfeld Bewegung am Beispiel Psychomotorischer Erziehung (Motopädagogik), in: Z.f.Heilpäd, H.11/79, S. 753 - Der hohe Prozentsatz bei lernbehinderten Schülern wird in dieser Untersuchung als eines der erstaunlichsten Ergebnisse bewertet.

2) Vgl. Feudel, Elfriede: Rhythmisch-musikalische Erziehung bei Schwererziehbaren, in: Z.f.Heilpäd., H.4/1953, S. 152.

3) dies.: siehe o.g. Aufsatz Feudels.

In einem neueren Beitrag[1] wird dazu festgestellt: "Da letztlich Bewegung ohne Emotion nicht denkbar ist, wird deutlich, daß hier der Zugang zum Innenleben aller und auch seelisch gestörter Kinder ein direkter ist." Entsprechend Marianne FROSTIGS [2] Verständnis der "bewußten Bewegung" heißt es dort weiter: "Allein eine Bewegung exakt steuern zu können und sie dem eigenen Willen vollständig zu unterwerfen, lassen erste Anzeichen von Ich-Stärke, Selbstbewußtsein und Willenskraft erkennen."[3]

MÜLLER weist in seinem Buch "Verhaltensstörungen bei Schulkindern" (München, 1976) auf einen Aufsatz von E.J. KIPHARD hin, den dieser in dem Sammelband "Leibesübung als Therapie"[4] unter dem Aspekt einer "heilpädagigischen Leibesübung als Mittel zur Verhaltensintegration bei Schwererziehbaren" veröffentlicht hat (S. 39 ff dort):

> "Danach kann eine 'Bewegungsverbesserung im Sinne einer psychomotorischen Integration' namentlich bei jüngeren Kindern mit der Zeit eine 'tiefgreifende Verhaltensstabilisierung' bewirken. Im 'funktionell-motorisch-physiologischen Bereich' (Lunge-Herz-Kreislauf, Skelettmuskulatur) führt eine 'gezielte Koordinationsschulung zur Minderung der sensomotorischen Anpassungsschwierigkeiten ...'. Gleichzeitig ergeben sich 'ausgleichende Rückwirkungen auf aggressive oder regressive psychische Störungen, deren tiefere Ursachen oft im Versagen auf motorischem Gebiet liegen'. Im Zuge des

---

1) Dennert, Barbara: Sportmotorische Förderung - ein wesentlicher Bestandteil sonderpädagogischer Hilfen für Kinder mit seelischen Entwicklungsstörungen, in: Z.f. Heilpäd., H.11/1981, S. 795; vgl. ebenfalls: Willke, E.: Körper - Bewegung - Psyche. Überlegungen zur Einheit des Menschen, ZS 'Motorik',2/81, 4.Jhg.

2) Vgl. Frostig, Marianne: Bewegungserziehung, München-Basel 1975[2].

3) Dennert, Barbara, a.a.O., S. 795.

4) Kiphard, E.J. (Hrsg.): Leibesübung als Therapie, Gütersloh 1970.

> Leistungsaufbaus kann 'das übersteigerte Geltungsstreben' mancher verhaltensgestörter Kinder befriedigt werden. Aus pädagogischer Sicht vollzieht sich 'im Gefolge der Bewegungstherapie oft ein Ordnungsprozeß von der psychomotorischen Unbeherrschtheit zur Bewegungs- und Selbstbeherrschung mit dem Ziel der Unterordnung unter den Eigenwillen'."[1)]

Im Hinblick auf lernbehinderte Schüler führt BLEIDICK aus, daß durch eine Bewegungsschulung im Sinne der Rhythmischen Erziehung "die Konzentrations-, Reaktions- und Einordnungsfähigkeit gefördert" werden.[2)]

Hier werden erziehungswissenschaftliche Begründungen gegeben, die sich auf konkrete, d.h. bereits entwickelte eigenständige Ansätze der rhythmischen Bewegungserziehung beziehen.

Ohne die Originalität Steiners im Hinblick auf die von ihm geschaffene Eurythmie und deren pädagogische Nutzbarmachung in Frage zu stellen, muß man feststellen, daß die pädagogische und heilerzieherische Bedeutung rhythmischer Bewegungsschulung in der Geschichte der Pädagogik sich zurückverfolgen läßt bis hin zu PESTALOZZIS Verständnis des Rhythmus als gestalteter Bewegung (und die Übertragung dieses Ansatzes auf das Gebiet der Musik durch dessen Schüler NÄGELI[3)]), zu FRÖBELS Darstellung des Rhythmischen in seinem Werk "Die Menschenerziehung", zu Emile JAQUES-DALCROZES "Rhythmik, Musik und Erziehung"[4)] oder Rudolf BODES "Rhythmus und Körpererziehung"[5)] oder

1) Sekundärquelle und Wiedergabe nach: Müller, R.G.E.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern, München, 1976^3, S. 129.

2) Bleidick, U., Heckel, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Lernbehindertenschule, Berlin 1970^2, S. 241.

3) Vgl. die Zusammenfassung in dem ausgezeichneten und auch heute noch als beispielhaft geltenden Aufsatz von Ernst Kügler:"Rhythmus und Pädagogik", in: Z.f.Heilpäd., H.9/1954, S. 351 - 364; und Reble, A.: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1975^{12}, S. 284.

4) Emile Jaques-Dalcroze: Rhythmus, Musik und Erziehung, Basel 1922.

5) Bode, R.: Rhythmus und Körpererziehung, 5 Abhandlungen, Jena 1923.

Maria MONTESSORIS Bewegungs- und Ausdruckserziehung.[1]

An neueren Beiträgen gibt es außer der bereits genannten Rhythmusschulung nach Elfriede Feudel den Ansatz einer "Psychomotorischen Übungsbehandlung", die am Westfälischen Institut für Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik von H. HÜNNEKENS und E.J. KIPHARD[2] entwickelt wurde ("Wir (nennen) die Übungen psychomotorisch deshalb, weil durch Übungen im leiblichen Bereich ein besonders guter und kindgemäßer Zugang zum Psychischen gelingt.")[3]

Der Wert dieser Übungsbehandlung besteht vor allem darin, daß die Methode zwar in dem o.g. Institut für Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik entwickelt wurde, die Übungen aber "ohne ansprüchige und teure Hilfsmittel und ohne speziell fachlich vorgebildete Übungsleiter ... durchgeführt werden können."[4]
Auch sind für diese Übungen, die selbst noch für Jugendliche[5] mit organisch o d e r neurotisch bedingten Verhaltensstörungen[6] anwendbar sind, keine besonderen örtlichen oder organisatorischen Voraussetzungen nötig: "Jeder Tagesraum, jeder Schulraum, jeder Flur, ja jedes Treppenhaus kann so vorübergehend zur Übungsgelegenheit werden, dort wo Übungsstätten noch nicht zur Verfügung stehen."[7]
Daß die vorhandenen Ansätze einer Rhythmischen bzw.

---

1) Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter (deutsch 1913); vgl. Odenbach, K.: Lexikon der Schulpädagogik, Braunschweig 1970.

2) Hünnekens, H., Kiphard, E.J.: Bewegung heilt.Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern, Gütersloh 1971[4].

3) ebenda: Vorwort zur ersten Auflage.

4) a.a.O.

5) Vgl. S. 25 ff dort; es wird allerdings (im Vorwort zur ersten Auflage) eingeräumt, daß die Erfolge umso größer seien, je jünger das Kind ist.

6) Vgl. S. 9 - 13 dort.

7) Vorwort zur vierten Auflage 1971

Psychomotorischen Erziehung stärker als bisher in die schulische Praxis bei verhaltensgestörten und lernbehinderten Schülern Eingang finden (etwa im Rahmen des bislang noch traditionell verstandenen "Sportunterrichts" oder auch in der Musikerziehung), ist das Anliegen der neuentstandenen MOTOPÄDAGOGIK, deren theoretische Grundlegung und praktische Verwirklichung z.Z. interdisziplinär vorbereitet werden. Nach einem Bericht in der Zeitschrift für Heilpädagogik "läuft zur Zeit an der Universität Marburg ein Modellversuch zur Verbesserung der Sportlehrerausbildung, in dem unter anderem 15 Sonderschullehrer in Psychomotorischer Erziehung fortgebildet werden. Weiterhin ist ein Diplom-Studiengang Motologie geplant, mit dem Ziel, einen Bewegungsfachmann auszubilden, der den Gedanken der Erziehung durch Bewegung in möglichst alle Ausbildungsgänge von Pädagogen und Erziehern tragen soll. An einer umfassenden Systematisierung der Motopädagogik arbeitet z.Z. eine Grundlagenkommission des Aktionskreises Psychomotorik, so daß in absehbarer Zeit auf die Sonderschule übertragbare Unterrichtskonzepte vorliegen werden."[1)]

An der Abteilung Sondererziehung und Rehabilitation der Universität Dortmund ist bereits ein Lehrstuhl für Motopädagogik (Prof.Dr. Bielefeld) eingerichtet.

---

1) Schilling, F.: Die pädagogische Förderung Behinderter im Aufgabenfeld Bewegung am Beispiel Psychomotorischer Erziehung (Motopädagogik), in: Z.f.Heilpäd., H.11/1979, S. 755 - Anmerkung des Verfassers: Der Unterschied zur Eurythmie, was die Stellung im schulischen Alltag anbetrifft, ist allerdings der, daß der Bereich der erzieherischen Bewegungsschulung bzw. -gestaltung ein selbstverständlicher Teil des Lehrplans sowohl in Waldorf-Sonderschulen als auch in Waldorfschulen überhaupt ist.

VII. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSS

Obschon sich der Gedanke einer besonderen pädagogischen Förderung für Kinder mit Verhaltensstörungen oder Lernbehinderungen zurückverfolgen läßt bis in die Zeit unmittelbar nach der Gründung der ersten Waldorfschule, hat die anthroposophische Pädagogik erst jüngst verstärkt Bemühungen unternommen, für diese Schüler die notwendigen schulischen Fördereinrichtungen zu schaffen.

Für die Zukunft ist zu erwarten, daß diese Sonderschuleinrichtungen auf der Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners noch viel auf sich aufmerksam machen werden. Insofern erscheint die vorliegende Arbeit zu einem für die anthroposophische Schulbewegung bedeutsamen Zeitpunkt, und für die erziehungswissenschaftliche Sonderpädagogik ist es von nicht weniger Interesse zu erfahren, welche konkrete Gestaltung die pädagogische Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler in der anthroposophischen Pädagogik hat.

Es ging dieser Arbeit aber nicht nur um die "praktischen Formen", die diese Pädagogik hierzu entwickelt hat, sondern auch um deren Begründung aus dem Zusammenhang anthroposophischer Erkenntnisgewinnung und den daraus resultierenden pädagogisch-menschenkundlichen Aussagen.

E i n e Konsequenz aus dieser Menschenkunde im Hinblick auf den Aufbau bzw. die "Binnenstruktur" anthroposophischer Pädagogik ist es, daß die Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder in den Bereich der Waldorfpädagogik gehört und nicht in den der anthroposophischen Heilpädagogik, da diese einen davon abgegrenzten Personenkreis (schwer behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene) erfaßt und in wissenschaftstheoretischer Hinsicht, bedingt durch die Voraussetzungen des anthroposophischen Leib-Seele-Verständnisses, der Medizin angegliedert ist.

Andererseits bildet die Unterrichtung und Erziehung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler innerhalb der Waldorfpädagogik ein eigenes pädagogisches Element, dessen Eigencharakter sich in Zukunft noch akzentuieren wird.
Vonseiten der Waldorfpädagogik wird in diesem Zusammenhang oft darauf hingewiesen, daß ihre Methoden für die Förderung dieser Kinder nur "gesteigert" und individualisiert zu werden brauchen. Dies ist sicherlich richtig, läßt sich doch, abgesehen von zusätzlichen Maßnahmen, in ähnlicher Weise das Verhältnis von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Bereich bestimmen. Eine solche Feststellung läßt in dieser Form aber zumindest unausgesprochen, daß die zu treffenden pädagogischen Maßnahmen im Hinblick auf die besondere Behinderungs- bzw. "Störungsstruktur" dieser Kinder eigens begründet werden müssen.

Es war deshalb notwendig - was in der anthroposophisch-pädagogischen Literatur bislang noch nicht geleistet wurde - zu untersuchen, wie Verhaltensstörungen und Lernbehinderung auf der Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde gesehen werden.

Dabei zeigte sich, daß die Ursachen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen hauptsächlich in Umwelteinflüssen während der ersten sieben Lebensjahre liegen. Nach geisteswissenschaftlicher Erkenntnis (im Sinne Steiners) und den entsprechenden entwicklungspsychologischen Aussagen greift die Umwelt dabei bis in die plastischen Organstrukturen des Kindes ein, womit die Bedeutung der Umwelt noch über das hinausgeht, was die erziehungswissenschaftliche Sonderpädagogik zu diesem Bereich aussagt. Es muß hier allerdings der anthroposophische Leib-Seele-Zusammenhang insgesamt gesehen werden. Von daher ergibt sich auch das Verständnis von Erziehung als einer

Gegenerziehung, die ebenfalls bis ins Organische hineinwirkt.

Darüberhinaus kennt die anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik leiblich-seelische Störungsmöglichkeiten, die, erklärt durch eine Disharmonie im Zusammenwirken bestimmter Organsysteme, die Persönlichkeitsentfaltung im Denken, Fühlen und Wollen beeinträchtigen können. Hieraus ergibt sich die Stellung des (in der Waldorfpädagogik allerdings ohnehin obligatorischen) Schularztes, der die pädagogische Arbeit des Lehrers unterstützt und von der medizinischen Seite her begleitet.

In schulorganisatorisch-pädagogischer Hinsicht ist es sicherlich das bedeutsamste Phänomen, daß in Waldorf-Sonderschulen (und Förderzügen an Waldorfschulen) normalintelligente verhaltensgestörte und lernbehinderte Schüler gemeinsam unterrichtet werden (bzw. entsprechende Anträge für diese pädagogische Konzeption bei den Kultusministern der einzelnen Bundesländer gestellt sind). Nach den vorliegenden Erfahrungen über eine solche gemeinsame Beschulung wird im Hinblick auf verhaltensgestörte Schüler der soziale Aspekt hierbei für besonders ertragreich gehalten, während lernbehinderte Schüler dadurch im Rahmen ihrer Möglichkeiten an dem im Prinzip nicht reduzierten Unterrichtsangebot teilnehmen. Dies wird für wichtig gehalten, da nach dem Verständnis der anthroposophischen Pädagogik dem Unterrichtsstoff selbst bedeutende Entwicklungsanreize innewohnen können. Für verhaltensgestörte Schüler wiederum steht die (bei Steiner entwicklungspsychologisch ausgerichtete) Betonung erziehungsbedeutsamer Inhalte des Unterrichtsstoffs im Vordergrund. Erzieherische Momente werden aber besonders in der gemeinsamen Beschulung mit lernbehinderten Schülern selbst gesehen, da die verhaltensgestörten Schüler aufgrund ihrer besseren schulischen Leistungen hierdurch in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden und zur Hilfsbereitschaft fähig werden.

Kernstück des Unterrichts ist dabei der Hauptunterricht (Prinzip des Epochenunterrichts), der ein individuell unterschiedlich weites Vordringen in den Unterrichtsstoff ermöglicht.

Mit dem Epochenunterricht ist eine didaktisch-methodische Form angesprochen, deren Übernahme in das öffentliche Schulwesen besonders im Bereich der Sondererziehung empfohlen werden kann, und zwar auch unabhängig von der Schulkonzeption einer gemeinsamen Unterrichtung (normalintelligenter) verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler.

Denn inwieweit aus dieser gemeinsamen Schulkonzeption sich Anregungen für das öffentliche Sonderschulsystem ergeben können, hängt ab von der Bereitstellung eines breiten pädagogisch-therapeutischen Angebots über den eigentlichen unterrichtlichen Rahmen hinaus, und setzt die (prinzipiell mögliche) Lösung des Problems unterschiedlicher Lehrpläne in Schulen für normalintelligente Verhaltensgestörte und in Schulen für Lernbehinderte voraus.

Abgesehen davon, daß die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen bislang eher auf eine Integration verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler in die Normalschule abzielen, entspricht aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine solche gemeinsame Sonderschulkonzeption, die wie im Beispiel der Wuppertaler Waldorf-Sonderschule bis zur zwölften Klasse reicht, nicht den Vorstellungen einer nur vorübergehenden Sonderbeschulung verhaltensgestörter Schüler, auch wenn diesem Teil der Schüler durch den Besuch einer elften und zwölften Klasse (lernbehinderte Schüler verlassen die Schule nach der zehnten Klasse) ein über das Hauptschulzeugnis hinausreichender Schulabschluß erleichtert werden kann.[1)]

1) Siehe das Kapitel über Schulabschlüsse unter: Besondere Fragestellungen im Detail.

Insgesamt sollte man aber den Waldorf-Sonderschuleinrichtungen hier das Recht zugestehen, eigene Wege zu gehen, da die wichtige Funktion "freier" Schulen eben nicht in der Entsprechung, sondern gerade in der Abweichung von den Formen öffentlicher Schulen und Sonderschulen liegt - zumal für die Lösung einer gemeinsamen Beschulung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder Gründe angeführt werden können, die durchaus diskussionswürdig sind und die insgesamt einen neuen Gedanken in die pädagogische Diskussion einführen.

Davon unabhängig legt die anthroposophische Pädagogik für die Förderung verhaltensgestörter und lernbehinderter Kinder viele didaktisch-methodische und pädagogisch-therapeutische Lösungen vor,die in ihrer originären Begründung durch Steiner zwar nicht von der Erziehungswissenschaft nachvollzogen werden können, die aber als beschreibbare Formen z.T. durchaus in einen erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang gestellt werden können.

Wie schon S c h n e i d e r in seiner Dissertation über die Waldorfpädagogik feststellt, "sind die Ergebnisse der anthroposophischen Forschung vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik als Hypothesen zu bezeichnen, aus denen aber praktische Folgerungen abgeleitet werden können, die vielleicht auch unabhängig von diesen Hypothesen Geltung und Wirkung haben können."[1)]

Voraussetzung für einen Dialog zwischen anthroposophischer und erziehungswissenschaftlicher Pädagogik sollte jedoch in jedem Falle sein, daß die unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Begründungsebenen nicht verwischt werden, denn gerade in den unterschiedlichen Erkenntnisvoraussetzungen liegt der Reiz einer Beschäftigung mit der anthroposophischen Pädagogik.

---

1) Schneider, J.: a.a.O., S. 264.

Mögen auch die Begründungen oft fremdartig erscheinen, so sind doch viele pädagogische Maßnahmen auch aus der Sicht der Erziehungswissenschaft sinnvoll, und am ertragreichsten ist die Auseinandersetzung mit der anthroposophischen Pädagogik da, wo sie zu einer Besinnung bzw. Entdeckung führt, daß in der pädagogischen Geschichte und der neueren Pädagogik und Sonderpädagogik viele ähnliche praktische Formen entwickelt sind, die in der schwerfälligen Praxis öffentlicher Schulen und Sonderschulen nur noch nicht konsequent genug umgesetzt worden sind.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

AEPPLI, W.: Eurythmie, in: Lexikon der Pädagogik (Francke Verlag), Bd.1, Bern 1950.

Arbeitsgemeinschaft heilpädagogischer Schulen auf anthroposophischer Grundlage (Hrsg.): Unterricht und Erziehung verschieden behinderter Kinder - Gesichtspunkte zur schulrechtlichen Situation der Schule für Seelenpflegebedürftige Kinder (Entwurf: Jaenicke, H.-F.), Wuppertal 1980.

Arbeitskreis der Deutschen Vereinigung der Heil- und Erziehungsinstitute für Seelenpflege-bedürftige Kinder e.V. und des Verbandes anthroposophisch tätiger Heilpädagogen und Institutionen in der Schweiz (Hrsg.): Anregungen zum Bildungsweg; Wuppertal; Arlesheim/Schweiz 1974.

BACH, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß, Berlin-Charlottenburg 1981[8].

BECK, P., SANDKÜHLER, B.: Zur Einweihung des Neubaues der Michael-Bauer-Schule, in: 'Erziehungskunst' (Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners), H.9/1975.

BENKMANN, K.H.: Unterrichtslehre (Erziehungsschwierigenschule), in: Heese, G., Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopäd. Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Sp. 3643 ff, Berlin-Charlottenburg 1969.

BERG, K.H.: Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen, Berlin-Charlottenburg 1972.

BIERMANN, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd.I, München/Basel 1971[2]

BITTNER, G., ERTLE, Chr., SCHMID, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern, in: Dt.Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 35, Sonderpädagogik 4, Stuttgart 1974.

BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten, Berlin-Charlottenburg 1974.

BLEIDICK, U./HECKEL, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule), Berlin-Charlottenburg 1970.

BODE, R.: Rhythmus und Körpererziehung, 5 Abhandlungen, Jena 1923.

BORT, Julia, u.a.: Heilende Erziehung - Vom Wesen Seelenpflege-bedürftiger Kinder, Stuttgart 2. Auflg. o.J. (Arlesheim/Schweiz 1956) bzw. Stuttgart 3. Auflg. 1977.

v. BRACKEN, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt/M. 1968.

BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971.

Bund der Freien Waldorfschulen Deutschlands (Hrsg.): Festschrift der 'Erziehungskunst' (Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners): 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1969.

Bund der Freien Waldorfschulen: Wesen und Aufgaben der Freien Waldorfschulen, Stuttgart o.J.

CLAUSEN, Anke-Usche, RIEDEL, M.: Schöpferisches Gestalten mit Farben, Methodisches Arbeitsbuch Bd. IV, Stuttgart 1977[2].

DENNERT, Barbara: Sportmotorische Förderung - ein wesentlicher Bestandteil sonderpädagogischer Hilfen für Kinder mit seelischen Entwicklungsstörungen, in: Z.Heilpäd., H.11/1981.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfelen: Bildungswege in Nordrhein-Westfalen; - Sonderschulen, Düsseldorf 1981.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttgart 1974.

DÜHNFORT, Erika, KRANICH, E.M.: Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen, Stuttgart 1971.

FEUDEL, Elfriede: Rhythmisch-musikalische Erziehung bei Schwererziehbaren, in: Z.Heilpäd. (Heilpäd. Blätter), H.4/1953.

FRÄNKL-LUNDBORG, O.: Die Anthroposophie Rudolf Steiners - Ein Hinweis, Dornach/Schweiz, 3. Auflg. o.J. (1.Auflg. 1957).

ders.: Was ist Anthroposophie, Dornach/Schweiz 1972.

Freie Pädagogische Vereinigung Bern (Hrsg.): Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen, Freiburg/Basel/Wien 1981[5].

FRIEDENTHAL, R.: Goethe - Sein Leben und seine Zeit, Stuttgart/ Hamburg /München 1963.

FRÖBEL, F.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von Scheveling, J., Paderborn 1965.

FROSTIG, Marianne: Bewegungserziehung, München/Basel 1975[2].

FROWEIN, J.A.: Zur verfassungsrechtlichen Lage der Privatschulen, Berlin 1979.

FUSS, Alisa, BÄRSCH, W.: Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht, Villingen-Schwenningen 1973.

GABERT, E.: Lehrerbildung im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1961.

GEHLEN, A.: Anthropologische Forschung, Reinbek b.Hamburg 1974.

GEHLEN, A.: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Frankfurt a.M. 1966[8].

Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Rd.Erl.d. Kultusministers v. 4.2 1980: Sonderschulwesen; hier: Klasse 10 der Schule für Lernbehinderte, GABL NW 3/1980.

Goetheanum, Freie Hochschule für Geisteswissenschaft (Hrsg.), Text: Carlgren, F.:Rudolf Steiner 1861-1925,Dornach/Schweiz 1968.

GROSSE, R., u.a.: Zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners, Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde Bd.I, Stuttgart 1974.

GRUNELIUS, E., v.KÜGELGEN, H.: Das Wesen des kleinen Kindes, Stuttgart 1971.

HARTMANN, G.: Erziehung aus Menschenerkenntnis, Dornach/Schweiz 1976.

HEESE, G.: Durchgangsschulen, in: Heese, G., Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopäd.Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Sp.659, Berlin-Charlottenburg 1965 .

HEMLEBEN, J.: Rudolf Steiner, Reinbek b.Hamburg 1972[11].

HEYDEBRAND, Caroline, von: Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, Neudruck, hrsgg. v.d. Freien Waldorfschule Stuttgart, Stuttgart 1970.

dies.: Vom Seelenwesen des Kindes, Stuttgart 1971[5].

HÖVELS, K.: Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Erziehungs- und Unterrichtslehre, phil.Diss., Bonn 1926.

HOFMANN, Ulrike, v.PRÜMMER, Christine und WEIDNER, D.: "Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler", Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Stuttgart, März 1978.

HOLTZAPFEL, W., u.a.: Arzt und Heileurythmie, Dornach/Schweiz 1972.

ders.: Die Einflüsse der Schule auf die Gesundheit, in: 'Erziehungskunst' (Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners), H.9/1956.

ders.: Seelenpflege-bedürftige Kinder, Bd.I und II, Dornach/Schweiz 1976 bzw. 1978.

HÜNNEKENS, H., KIPHARD, E.J.: Bewegung heilt - Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern, Gütersloh 1971[4].

JÜNEMANN, Margrit, WEITMANN, F.: Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule - Malen und Zeichnen; Stuttgart 1976.

KANTER, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation, in: Dt.Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 34, Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974.

KIERSCH, J.: Die Waldorfpädagogik, Stuttgart 1971.

ders.: Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners, Stuttgart 1978.

KIPHARD, E.J. (Hrsg.): Leibesübung als Therapie, Gütersloh 1970.

KIRCHNER, H.:Über dynamisches Zeichnen, in: Bort, Julia, u.a.: Heilende Erziehung, Stuttgart 1977[3].

KLIMM, H.: Betrachtungen zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners, in: Grosse, R., u.a.: Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde Bd.I, Stuttgart 1974.

KLOSS, H.: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen, Stuttgart 1955.

KOCH, Elisabeth, WAGNER, G.: Die Individualität der Farbe, Stuttgart 1980.

KÖNIG, K.: Grundlegende Fragen der heilpädagogischen Diagnostik und Therapie, in: Pietzner, C. (Hrsg.): Aspekte der Heilpädagogik, Stuttgart 1969.

KOOP, Ute: Die Pädagogik der Waldorfschulen, phil. Diss., Hamburg 1958.

KRÜCK v.POTURZYN, M.J. (Hrsg.): Wir erlebten Rudolf Steiner - Erinnerungen seiner Schüler, Stuttgart 1970^{4}.

van der PALS, Lea: Was ist Eurythmie, Dornach/ Schweiz 1974.

KÜGLER, E.: Rhythmus und Pädagogik, in: Z.Heilpäd. (Heilpäd.Blätter), H.9/1954.

LEMPP, R.: Eine Pathologie der psychischen Entwicklung, Bern/Stuttgart/Wien 1972^{2}.

LIEVEGOED, B.C.J.: Heilpädagogische Betrachtungen, Zeist (Holland), 1952.

MAIER-SMITS, L.: Die Anfänge der Eurythmie, in: Krück v. Poturzyn, M.J. (Hrsg.): Wir erlebten Rudolf Steiner, Stuttgart 1970[4].

MITSCHERLICH, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1967.

MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1973[6].

MOTTE, W.: Vom Jahreslauf der Schule, in: Bai, S., u.a.: Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet (Bochum) - Leben, Lehren, Lernen in einer Waldorfschule, Reinbek bei Hamburg 1976.

MÜLLER, R.G.E.: Das erziehungsschwierige Schulkind, München 1962.

ders.: Die Schule für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche, Berlin-Charlottenburg 1970[2].

ders.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern, München/Basel 1976[3].

MÜLLER-WIEDEMANN, H., u.a.: Beiträge zur heilpädagogischen Methodik, Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd.II, Stuttgart 1974.

ders.: Grundlagen einer allgemeinen heilpädagogischen Konstitutionsdiagnostik, in: ders. u.a.: Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd.II, Stuttgart 1974.

NEF, Maja: Die Bedeutung von Fest und Feier in Erziehung und Heilerziehung, Bern 1969.

ODENBACH, K.: Lexikon der Schulpädagogik, Braunschweig 1970.

OPPOLZER, S.: Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner. Ein geistesgeschichtlicher Beitrag zur Waldorfpädagogik, phil.Diss., Münster/ Westf. 1959.

PALMOWSKI, W.: Musiktherapie bei verhaltensauffälligen Schülern, in: Z.Heilpäd., H.8/1979.

PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan, Weinheim und Basel 1974[55].

PIETZNER, C. (Hrsg.): Aspekte der Heilpädagogik, Stuttgart 1969.

POPPELBAUM, H.: Die Rolle der Vererbung beim Menschen, in: Grosse, R., u.a.: Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde Bd.I, Stuttgart 1974.

*)

PRACHT, E.: Die Entwicklung des Musikerlebens in der Kindheit, in: Bort, Julia, u.a.: Heilende Erziehung, Stuttgart 1977[3].

PRELL, S., LINK, P.: Das Münchner Modell der schulischen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder - Schulversuch nach Maria Montessori, Z.Heilpäd, H.10/1974.

PORTMANN, A.: Der biologische Beitrag zu einem Bild vom Menschen, Regensburg 1958.

*) POPPELBAUM, H.: Entwicklung, Vererbung und Abstammung, Dornach/Schweiz 1974[2].

RAUTHE, W.: Die Waldorfschule als Gesamtschule, Stuttgart 1973[2].

ders.: Epochenunterricht in der Waldorfschule, in: Zeitschrift für Pädagogik (Jg.7), H.4/1961.

REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1975[12].

RITTERSBACHER, K.: Zur Beurteilung der Pädagogik Rudolf Steiners, Basel/Schweiz 1969.

RÖHRS, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971[2].

SASSE, R.: Die Bedeutung der Eurythmie für das gehemmte Kind, in: Z.Heilpäd. (Heilpäd.Blätter), H.11/1950.

SCHAD, W.: Zur Hygiene des Unterrichtes, in: 'Erziehungskunst', H.6/1979.

SCHILLING, F.: Die pädagogische Förderung Behinderter im Aufgabenfeld Bewegung am Beispiel Psychomotorischer Erziehung, in:Z.Heilpäd., H.11/1979

SCHNEIDER, J.: Die Rudolf-Steiner-Schule, ihre theoretische Begründung und praktische Gestaltung, phil.Diss., Kiel 1952.

SCHREY, H.: Waldorfpädagogik, Bad Godesberg 1968.

Sonderschul-Aufnahmeverfahren (SAV), Rd.Erl.d. Kultusministers NRW, GABL. 1974, S. 62 ff.

SPECK, O., u.a. (Hrsg.): Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder, München/ Basel 1978.

Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung, Berlin-Charl. 1979.

STAEDKE, Ilse: Schiller und die Waldorfpädagogik, phil. Diss., Jena 1928.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens, abgedruckt in: Z.Heilpäd., Beiheft 9/1972.

STEINER, R.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (14 Vorträge in Stuttgart 1919), Dornach/Schweiz 1973 bzw. 1975.

Anthroposophie. Ein Fragment aus dem Jahre 1910, Dornach/Schweiz, Selbstverlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung 1951.

Anthroposophie - Ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte (8 Vorträge 1921), Stuttgart 1970.

Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen (5 Vorträge in Bern 1924), Dornach/ Schweiz 1972.

Das Wesen der Farben (3 Vorträge in Dornach 1921), Dornach/Schweiz 1942^2.

STEINER, R.: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik (10 Vorträge in Arnheim 1924), Dornach/Schweiz 1965.

Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (1907), Dornach/Schweiz 1973.

Die Geheimwissenschaft im Umriß (1909), Dornach/Schweiz 1972.

Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst (9 Vorträge in Oxford 1922), Dornach/Schweiz 1972.

Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen (16 Vorträge 1921/1922 in Dornach), Dornach/Schweiz 1969[3].

Die Kernpunkte der sozialen Frage (1919), Dornach/Schweiz 1973.

Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (5 Vorträge in Stuttgart 1924), Dornach/Schweiz 1974.

Die Philosophie der Freiheit (1894), Stuttgart 1955.

Ein Vortrag über Pädagogik während des Französischen Kurses am Goetheanum, 16. September 1922, abgedruckt in: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, Dornach/Schweiz 1973.

STEINER, R.: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (14 Vorträge in Stuttgart 1919), Dornach/Schweiz 1974.
Erziehungskunst - Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (15 Seminarbesprechungen und 3 Lehrplanvorträge in Stuttgart 1919), Dornach/Schweiz 1977.

Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage (2 Vorträge in Oslo 1921), Stuttgart 1960.

Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (9 Vorträge in Stuttgart 1920 - 1923), Dornach/Schweiz 1972.

Eurythmie als sichtbarer Gesang (Ton-Eurythmie-Kurs, 8 Vorträge in Dornach 1924).

Eurythmie als sichtbare Sprache (Laut-Eurythmie-Kurs, 15 Vorträge in Dornach 1924), Dornach/Schweiz 1968[3].

Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (14 Vorträge in Ilkley/Yorkshire 1923), Stuttgart 1957[3].

Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation (Pädagogischer Jugendkurs, 13 Vorträge in Stuttgart 1922), Dornach/Schweiz 1953[3].

Goethes Weltanschauung (1897), Freiburg i.Br. 1948.

STEINER, R., WEGMANN, Ita: Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen, (1925) Dornach/Schweiz 1977.

STEINER, R.: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung (1886), Dornach/Schweiz 1980 bzw. Stuttgart 1961.

Heil-Eurythmie (8 Vorträge, Dornach 1921 und Stuttgart 1922), Dornach/Schweiz 1952 bzw. 1966[3].

Heilpädagogischer Kurs (12 Vorträge in Dornach 1924), Dornach/Schweiz 1975.

Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule (nicht im Buchhandel erhältlich), Dornach/Schweiz, Archiv der Rudolf Steiner Nachlaßverwaltung.

Meditativ erarbeitete Menschenkunde (4 Vorträge in Stuttgart 1920), in: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Dornach/Schweiz 1972.

Mein Lebensgang (1925), Stuttgart 1967.

Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (8 Vorträge in Stuttgart 1921), Dornach/Schweiz 1971[3].

Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens (3 Vorträge über Volkspädagogik in Stuttgart 1919), Dornach/Schweiz 1972.

STEINER, R.: Pädagogik und Moral (Vortrag 1923 in Stuttgart), in: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft und andere Schriften, Dornach/Schweiz 1973.

Pädagogischer Kurs (14 Vorträge in Basel 1920), Bern 1945.

Reinkarnation und Karma. Gesammelte Aufsätze 1903 - 1923, Stuttgart 1961

Theosophie - Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung (1904), Dornach/Schweiz 1974.

Von Seelenrätseln (Berlin 1917), Dornach/Schweiz 1960.

Wahrheit und Wissenschaft (1892), Dornach/Schweiz 1958 bzw. Stuttgart 1961.

Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie (Vortr. 1923 - 1924), Dornach/Schweiz 1961.

Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten (1904), Dornach/Schweiz 1972.

STOCKMEYER, E.A.K.: Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen (hrsg.v.d. Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen), Stuttgart 1976[3].

STUTTE, H.: Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik, in: v. Bracken, H. (Hrsg.) 1968 (s.d.)

TÖNNE, R.: Bildnerische Erziehung an Sonderschulen - Probleme der Phasenverklemmung und ihrer Behebung durch beidhändiges Gestalten, Berlin-Charlottenburg 1969[1]/1976[2].

Vereinigung der Heil- und Erziehungsinstitute für Seelenpflege-bedürftige Kinder e.V. und der Sozial-Therapeutischen Werkgemeinschaft e.V. (Hrsg.): Denkschrift: Heilpädagogik auf anthroposophischer Grundlage, Bingenheim ü. Friedberg 1974.

Vereinigung der Heil- und Erziehungsinstitute für Seelenpflege-bedürftige Kinder e.V.: Heilende Erziehung aus dem Menschenbild der Anthroposophie, Stuttgart 1974.

WEHR, G.: C.G.Jung und Rudolf Steiner - Konfrontation und Synopse, Stuttgart 1972.

ders.: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners, München 1977.

WISPLER, M.: Das Michael-Fest als Antwort auf die drei großen Jahresfeste, in: 'Erziehungskunst', H.2/1980.

ZEIHER, H.J.: Waldorfpädagogik und Öffentlichkeit: Dialog und gegenseitiger Nutzen? in: 'Erziehungskunst', H.1/1979.

ZEYLMANS van EMMICHOVEN, F.W.: Rudolf Steiner, Stuttgart o.J.

Ich versichere, daß ich die Dissertation selbständig verfaßt und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfsmittel in der Dissertation vermerkt habe.

.....Ingo Windeck.....

Ingo Windeck

L E B E N S L A U F

Geboren am 05.05.1949 in Herne/Westfalen als Sohn des selbständigen Drogisten Egon Windeck und seiner Ehefrau Anneliese, geb. Sindermann.

Von 1956 bis 1960 Besuch der Volksschule in Herne, 1969 Abitur am dortigen Pestalozzi-Gymnasium.
Im Wintersemester 1970/71 Aufnahme des Studiums der Sonderpädagogik in den Fachrichtungen Lernbehindertenpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Heilpädagogik in Dortmund.
Während des Studiums in der Zeit von 1972 bis 1974 Aushilfslehrkraft an der Schule für Lernbehinderte II (Grüner Weg) in Herne, außerdem Praktikum an der Sonderpädagogischen Beratungsstelle in Dortmund und Schulpraktikum an der Wuppertaler Christian-Morgenstern-Schule (Waldorfschule für Erziehungshilfe).

1974 in Dortmund Diplom in Erziehungswissenschaft und Auszeichnungsexamen für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen.
Von Dezember 1974 bis September 1976 Promotionsstipendium, vergeben von der Zentralen Kommission für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Pädagogischen Hochschule Ruhr.

Von September 1976 bis Februar 1978 Besuch des Bezirksseminars für das Lehramt an Sonderschulen in Münster, 1978 zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen.

Seit 1978 Sonderschullehrer an Schulen im Kreis Recklinghausen (an der Recklinghäuser Lernbehindertenschule in Ganztagsform bzw. an der Friedrich-Fröbel-Schule in Oer-Erkenschwick).

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. K.-H. Benkmann und Herrn Prof. Dr. A. Reinartz und den Waldorflehrern Herrn H.F. Jaenicke (Wuppertal) und Herrn P. Bütow (Herne/Wanne-Eickel) sowie meiner Ehefrau Angelika.